

Blossfeld, Hans-Peter; Shavit, Yossi

Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern

Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 1, S. 25-52



Quellenangabe/ Reference:

Blossfeld, Hans-Peter; Shavit, Yossi: Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1993) 1, S. 25-52 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-111643 - DOI: 10.25656/01:11164

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-111643>

<https://doi.org/10.25656/01:11164>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 39 – Heft 1 – Januar 1993

Essay

- 3 WALTER HORNSTEIN
Fremdenfeindlichkeit und Gewalt in Deutschland. Über Tabus
in der öffentlichen Thematisierung und über die Notwendigkeit
gesellschaftlichen Lernens

Thema: Schulentwicklung und Bildungsmarkt

- 19 ACHIM LESCHINSKY
Bildung, Ungleichheit und Markt. Zur Einführung in den Themen-
schwerpunkt
- 25 HANS-PETER BLOSSFELD/YOSSI SHAVIT
Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der
sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisier-
ten Ländern
- 53 WILLIAM LOWE BOYD
Die Politik der freien Schulwahl und marktorientierte Schulreform in
Großbritannien und den Vereinigten Staaten – Wie erklären sich die
Unterschiede?
- 71 MANFRED WEISS
Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen?
- 85 FRITZ OSTERWALDER
Schule und Unterricht im ordnungspolitischen Konzept
der klassischen und neoklassischen Ökonomik

Diskussion

- 111 HANS-CHRISTIAN HARTEN
Rasse und Erziehung. Zur pädagogischen Psychologie und Soziologie
des Nationalsozialismus. Ein Forschungsbericht

- 135 ALFRED LANGEWAND
Eine pädagogische Kritik der reinen praktischen Vernunft?
Überlegungen zum Gehalt und historischen Ort von Herbarts
„pädagogischer“ Kant-Kritik in seiner „ästhetischen Darstellung
der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung“

Besprechungen

- 159 KLAUS ALLERBECK
Helmut Fend: Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine
Risiken
Helmut Fend: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz.
Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen,
familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen
- 162 DORLE KLIKA
Hannelore Faulstich-Wieland: Koedukation – Enttäuschte Hoffnun-
gen?
Maria Anna Kreienbaum: Erfahrungsfeld Schule. Koedukation als
Kristallisationspunkt
- 166 LOTTE ROSE
Barbara Friebertshäuser: Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feld-
studie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur

Dokumentation

- 171 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Essay

- 3 WALTER HORNSTEIN
 Hostility to Foreigners and Violence in Germany – On taboos in the
 public debate and the need for social learning

Topic: School Development and Educational Market

- 19 ACHIM LESCHINSKY
 Education, Inequality and Market – An Introduction
- 25 HANS-PETER BLOSSFELD/YOSSI SHAVIT
 Permanent Inequalities – Changes in the impact of social background
 on educational opportunity in thirteen industrial nations
- 53 WILLIAM LOWE BOYD
 The Politics of Choice and Market-Oriented School Reform in
 Britain and the United States: Explaining the Differences
- 71 MANFRED WEISS
 The Market as Control System in Education?
- 85 FRITZ OSTERWALDER
 The Concept of School and Instruction in Classical and Neoclassical
 Economics

Discussion

- 111 HANS-CHRISTIAN HARTEN
 Race and Education – National Socialist concepts of educational
 psychology and sociology: A research report
- 135 ALFRED LANGEWAND
 A Pedagogical Critique of Pure Practical Reason? – Reflections on
 the content and the historical place of J.F. Herbart's "pedagogical"
 critique of Kant in his "esthetic representation of the world as the
 main object of education"

Reviews

159

Documentation

171

Dauerhafte Ungleichheiten

Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern

Zusammenfassung

Dieser Aufsatz berichtet über die Ergebnisse eines international vergleichenden Projekts, in dem die Veränderung der Bildungsungleichheit in dreizehn industrialisierten Ländern systematisch untersucht worden ist. Die einbezogenen Länder spiegeln dabei eine breite Palette wichtiger Konstellationen von Hintergrundvariablen hinsichtlich industrieller Modernisierungsstufe, Kultur, politischem System, historischer Entwicklung und verschiedener Grundtypen der Bildungssysteme wider. Die in den Vergleich einbezogenen Länder sind die Vereinigten Staaten von Amerika, die ehemalige Bundesrepublik Deutschland, die Niederlande, Schweden, Großbritannien, Italien, die Schweiz, Taiwan, Japan, Polen, Ungarn, die Tschechoslowakei und Israel. Das Hauptergebnis der Untersuchung ist, daß in elf dieser sehr verschiedenen dreizehn Länder (Ausnahmen: Schweden und die Niederlande) trotz der zunehmenden Bildungsbeteiligung unterer sozialer Schichten die herkunftsbezogenen Bildungschancen weitgehend unverändert geblieben sind. Auf dieser Grundlage wird die These vertreten, daß die Bildungsexpansion sogar eine der entscheidenden Voraussetzungen für die fortwährende Ungleichheit der herkunftsbezogenen Bildungschancen darstellt.

1. Einleitung

Im 20. Jahrhundert haben alle industrialisierten Länder einen bemerkenswerten wirtschaftlichen und sozialen Wandel vollzogen. Der Schwerpunkt der Berufsstruktur hat sich von zunächst primären Tätigkeiten hin zu sekundären und später dann zu tertiären Tätigkeiten verschoben (ERIKSON/GOLDTHORPE 1985; HALLER 1989; BLOSSFELD 1989). Dies war verbunden mit einer Veränderung der Zusammensetzung sozialer Klassen und einer Erhöhung der Qualifikationsanforderungen an die Erwerbstätigen (GOLDTHORPE 1986): Der größte Rückgang der Beschäftigung bei den landwirtschaftlichen und manuellen Berufen fand nicht bei den qualifizierten Tätigkeiten statt, sondern vor allem bei den einfachen und unqualifizierten Positionen; und der größte Zuwachs im Dienstleistungsbereich ist nicht bei den einfachen Tätigkeiten zu verzeichnen, sondern hat sich vor allem bei den qualifizierten und hochqualifizierten Berufen ergeben (BLOSSFELD/MAYER 1991). Das 20. Jahrhundert läßt sich in den industrialisierten Ländern auch als eine Periode wachsender Bürokratisierung und Rationalisierung verstehen, in welcher der Anteil der Erwerbstätigen in großen und formalisierten Organisationen beträchtlich angestiegen ist. In vielen Ländern wurde diese Tendenz – insbesondere in den 60er und 70er Jahren – verstärkt durch eine rasche Expansion des Wohlfahrtsstaates und einen rapiden Anstieg der Beschäftigung im öffentlichen Sektor

(FLORA 1983, 1988; ESPING-ANDERSEN 1990; BLOSSFELD 1984; BLOSSFELD/BECKER 1989).

Der Trend zur nachindustriellen Gesellschaft, die Tendenz zu Bürokratisierung und Rationalisierung sowie die Expansion des Wohlfahrtsstaates erfolgten aber nicht unabhängig von Veränderungen im Bildungssystem: Der Wandel der Klassenstruktur und der Anstieg der Qualifizierungsanforderungen im Beruf haben in der Bevölkerung zu einer wachsenden Nachfrage nach höherer Bildung geführt (BELL 1975; FEATHERMAN/HAUSER 1978; BLOSSFELD 1985, 1989, 1990); und die fortschreitende Rationalisierung und Bürokratisierung haben den Wert der schulischen Ausbildung in der Arbeitswelt vergrößert (BLAU/DUNCAN 1967; SPENCE 1973; ARROW 1973; MINCER 1974; THUROW 1978). Dies trifft insbesondere für den öffentlichen Sektor zu, in dem sich die Einstufung in die Positionshierarchie besonders deutlich an formalen Bildungsabschlüssen orientiert (MÜLLER/MAYER 1976; BLOSSFELD 1984; BLOSSFELD/BECKER 1990; MÜLLER 1990). Das 20. Jahrhundert läßt sich in den industrialisierten Ländern deswegen auch als eine Periode charakterisieren, in der sich die Bedeutung der Rolle der Bildung in der Gesellschaft deutlich verstärkt hat, verbunden mit einer wachsenden Verbreitung höherer Bildung in der Bevölkerung. Von Generation zu Generation hat die Expansion der Bildung zunehmend größere Anteile von Kindern aus allen sozialen Schichten in die Lage versetzt eine allgemeinbildende und berufliche Grundbildung zu erlangen und höhere Bildungsabschlüsse zu erwerben. So ist heute in allen industrialisierten Ländern der Erwerb einer allgemeinen Grundbildung weitgehend selbstverständlich und sind höhere Abschlüsse im Sekundarbereich auch für die Kinder aus unteren sozialen Schichten keine Ausnahme mehr (MEYER u. a. 1977).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen liegt es nahe zu vermuten, daß der Einfluß der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen abgenommen hat. So hat insbesondere der französische Soziologe RAYMOND BOUDON (1974) argumentiert, daß die Ungleichheit der Bildungschancen zwischen den sozialen Klassen im Zuge der Bildungsexpansion abnehmen müsse, weil die unteren sozialen Klassen ihre Anteile in höheren Schulen weit stärker steigern können, als es den privilegierten sozialen Klassen möglich ist, die ihre Kinder bereits zu einem hohen Prozentsatz auf diese Schulen schicken.

Frühe empirische Studien haben allerdings gezeigt, daß die Bildungsgleichheit zwischen den sozialen Schichten über große Zeiträume hinweg erstaunlich stabil geblieben ist. Für die Vereinigten Staaten von Amerika haben DAVID FEATHERMAN und ROBERT HAUSER (1978) zum Beispiel nachgewiesen, daß sich der Effekt der sozialen Herkunft auf die Anzahl der erreichten Schuljahre während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts für aufeinander folgende Geburtsjahrgänge überhaupt nicht verändert hat. Und für Großbritannien haben HALSEY, HEATH und RIDGE (1980) gezeigt, daß in der Zwischenkriegszeit die Arbeiterklasse zwar ihre Beteiligung in der selektiven Sekundarschule von 20 % auf 26 % erhöhen konnte, daß aber in derselben Zeit die Dienstleistungsklasse ihren Anteil von 70 % auf 77 % gesteigert hat. HALSEY und seine Mitarbeiter kamen deswegen zu dem Ergebnis, daß die Wirkung der Bildungsexpansion auf die Bildungschancen vor allem von der bereits in bestimmten Schultypen erreichten Bildungsbeteiligung verschiedener sozialer Klassen und vom dort schon erreichten klassenspezifischen „Sättigungsniveau“ abhängig

ist. „Falls der Anteil der Arbeiterklasse in einem Schultyp niedrig ist, dann . . . führt eine Expansion der Bildung dort zwar zu einer hohen Zuwachsrate, aber bei einem niedrigen absoluten Zuwachs. Ein höherer Anteil bewirkt zwar eine niedrige Zuwachsrate, ist aber, vorausgesetzt, daß die entsprechende soziale Klasse noch relativ weit von ihrem ‚Sättigungsniveau‘ im jeweiligen Schultyp entfernt ist, mit einem hohen absoluten Zuwachs verbunden.“ (HALSEY/HEATH/RIDGE 1980, S. 217). HALSEY und seine Mitarbeiter waren deswegen überzeugt, daß in einer frühen Phase der Bildungsexpansion die zunehmende Bildungsbeteiligung zunächst zu einer Vergrößerung der Ungleichheit herkunftsspezifischer Bildungschancen führen würde und daß erst in den späteren Phasen dieses Prozesses sich eine Angleichung der herkunftsspezifischen Chancen auf der Grundlage eines „Ceiling-“ (oder „Sättigungs-“)Effekts ergeben würde.

Die theoretischen Überlegungen BOUDONS und die Analyse von FEATHERMAN und HAUSER sowie von HALSEY und Mitarbeitern spiegeln eine gewisse Mehrdeutigkeit des Begriffs der Bildungschance in der Diskussion wider. Diese Unklarheit drückt sich vor allem in der Frage aus, wie denn der Wandel der Bildungschancen verschiedener sozialer Klassen zu messen ist (vgl. auch SORENSEN 1983, 1986; SORENSEN/BLOSSFELD 1989). Soll der Wandel der Bildungschancen an Hand der Veränderung des Effekts der sozialen Herkunft auf die Anzahl der erreichten Schuljahre in einem Regressionsmodell gemessen werden (FEATHERMAN/HAUSER); oder soll dies mit Hilfe der Veränderung der absoluten Anteile der Kinder aus unterschiedlichen sozialen Klassen in bestimmten Schultypen oder mit bestimmten Bildungsabschlüssen geschehen (BOUDON); oder soll dies auf der Grundlage der Veränderung der Verhältnisse dieser Anteile passieren (HALSEY/HEATH/RIDGE)? ROBERT MARE (1980) hat dieser Diskussion mit einem einflußreichen Aufsatz ein Ende gesetzt. Er hat gezeigt, daß der große Nachteil aller bisherigen Maße des Wandels klassenspezifischer Bildungschancen der ist, daß sie nicht in der Lage sind, zwischen zwei völlig verschiedenen Prozessen zu differenzieren: (1) dem Expansionsprozeß der Bildung an sich, das heißt, der Erhöhung der Anzahl der Plätze in den verschiedenen Teilen des Bildungssystems und (2) dem zur selben Zeit stattfindenden sozialen Allokationsprozeß, durch den die Schüler und Studenten aus verschiedenen sozialen Klassen auf die jeweils vorhandenen Plätze verteilt werden. MARE hat deswegen ein Modell vorgeschlagen, in dem diese beiden Mechanismen der Bildungsexpansion getrennt werden können.

Dieses Modell vergleicht insbesondere die Bildungskarrieren aufeinander folgender Geburtsjahrgänge und betrachtet den Ausbildungsprozeß jeder Generation als eine stufenweise Abfolge von zu meisternden Hürden (zum Beispiel den Übergang vom Hauptschulniveau zum Niveau der Mittleren Reife, oder vom Niveau der Mittleren Reife zum Abitur etc.). Bei jedem Bildungsübergang gibt es einen Anteil von Schülern oder Studenten, die die jeweilige Hürde erfolgreich bestehen, und einen anderen, die aus dem Höherqualifikationsprozeß ausscheiden. Die Wahrscheinlichkeiten, einen bestimmten Bildungsübergang erfolgreich zu meistern, hängen dabei zum einen von den bei jeder Generation jeweils verfügbaren Plätzen in den verschiedenen Schultypen ab und zum anderen von den sozialen Allokationsmechanismen, wie etwa dem Einfluß der sozialen Herkunft. Das MAREsche Modell erlaubt es

nun für jede Übergangsstufe, die Einflußgewichte der Expansion des Ausbildungssystems und der Veränderung der sozialen Allokationsmechanismen mit Hilfe eines Logitmodells zu schätzen und für verschiedene Generationen zu vergleichen. Für einen bestimmten Übergang in der Bildungskarriere kann man beispielsweise untersuchen, inwieweit die Erhöhung der Zahl der Ausbildungsplätze nicht durch eine Erhöhung der sozialen Selektivität für bestimmte Gruppen wieder zunichte gemacht wird. Oder man kann analysieren, ob der Wandel des Bildungssystems sich aus einer Kombination widersprüchlicher Prozesse auf unterschiedlichen Bildungsstufen ergibt. So ist es durchaus möglich, daß von einem Geburtsjahrgang zum nächsten sich zwar die Chancen erhöhen, eine bestimmte Bildungshürde zu überspringen, sich danach aber auf dieser höheren Ebene die Chancen wieder verkleinern, in der Bildungshierarchie weiter nach oben zu gelangen, weil sich die Expansion im oberen Teil des Bildungssystems nicht im selben Umfang vollzogen hat. Ähnliche Prozesse können sich auch hinsichtlich der Veränderungen des Einflusses der sozialen Herkunft abspielen: Über die Generationen hinweg kann die soziale Selektivität auf einer Stufe abnehmen und auf einer anderen wieder zunehmen. Reale Bildungssysteme, die in der Regel nicht auf allen Stufen im selben Grade expandieren, und bei denen sich auf verschiedenen Ebenen unterschiedliche Allokationsprozesse hinsichtlich der sozialen Herkunft abspielen, können so alle denkbaren Kombinationen der Veränderung der Übergangswahrscheinlichkeiten und der Wirkung der sozialen Herkunft produzieren.

MARE hat insbesondere gezeigt, daß der Effekt der sozialen Herkunft auf die Anzahl der erreichten Schuljahre im Regressionsmodell wenig über die Veränderung der Bildungschancen aussagt, weil dieser sich aus dem Produkt der Übergangswahrscheinlichkeiten für aufeinander folgende Bildungsstufen und den jeweils dazugehörigen Effekten der sozialen Herkunft ergibt – und sich diese Effekte jeweils sehr unterschiedlich über die Generationen entwickeln können. Das heißt, man sollte sich bei der Beurteilung der Veränderung der herkunftsspezifischen Bildungschancen nicht auf das Ergebnis der Ausbildung (zum Beispiel die Anzahl der erreichten Schuljahre) konzentrieren, sondern die herkunftsbezogenen Chancen betrachten, erfolgreich verschiedene Stufen des Ausbildungsprozesses zu erreichen. Dies insbesondere deshalb, weil schon die bloße Expansion der Zahl der Ausbildungsplätze zu einer Abnahme des Effekts der sozialen Herkunft auf die Anzahl der erreichten Schuljahre im Regressionsmodell führen wird – ohne, daß sich an den Zusammenhängen zwischen sozialer Herkunft und den Chancen, einen jeweils höheren Abschluß zu erreichen, etwas geändert hätte. Oder anders ausgedrückt: Bleibt der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der Anzahl der erreichten Schuljahre im Regressionsfall trotz erheblicher Bildungsexpansion unverändert – wie dies in der amerikanischen Studie von FEATHERMAN und HAUSER der Fall war –, dann muß die Expansion des Bildungssystems sogar einhergehen mit einer Zunahme der sozialen Selektivität bei mindestens einem der Übergänge im Bildungssystem. Und genau dies war auch der Befund, den MARE auf der Grundlage einer empirischen Analyse für Amerika erhalten hat.

MARES Studie hat eine Reihe von empirischen Untersuchungen in verschiedenen Ländern über die Wirkung der Bildungsexpansion auf die herkunftsspezifischen Bildungschancen angeregt. So ha-

ben GARNIER und RAFFALOVITCH (1984) für Frankreich nachgewiesen, daß der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Übergangsraten zwischen den verschiedenen Bildungsinstitutionen bei den Befragten, die zwischen dem Beginn dieses Jahrhunderts und dem Jahre 1954 geboren wurden, trotz eines starken Anstiegs des durchschnittlichen Bildungsniveaus, weitgehend unverändert geblieben ist. BOTHENIUS, LOHMANN und PESCHAR (1983) haben für die Niederlande demonstriert, daß es keinen systematischen Wandel der herkunftsspezifischen Bildungschancen über die Zeit gegeben hat.¹ HANDL (1986) hat für die ehemalige Bundesrepublik zwar über die Kohorten hinweg eine schwache Abnahme der Chancenungleichheit bei frühen Übergängen in der Bildungskarriere gefunden, die jedoch beim Übergang vom Gymnasium zur Universität durch eine Zunahme des Herkunftseffekts wieder konterkariert wurde. SIMKUS und ANDORKA (1982, Fußnote 1), die die britischen Daten von HALSEY und Mitarbeitern noch einmal untersuchten, fanden ein ähnliches Resultat, wie MARE es für Amerika berichtet hat: die herkunftsspezifischen Chancen bei bestimmten Übergängen haben sich für die unteren Schichten sogar verschlechtert. Insbesondere der Einfluß der sozialen Herkunft auf den Übergang von der Sekundarschule zur Universität hat sich erhöht. Beide Autoren haben dann die Effekte der Veränderung des ungarischen Bildungssystems in der historischen Periode zwischen 1923 und 1973 untersucht – eine Zeit, in der das Bildungssystem, insbesondere in der Phase nach dem Ende des 2. Weltkriegs, einer starken Expansion ausgesetzt war. Dabei kommen sie zu dem Resultat einer Abnahme der Effekte der sozialen Herkunft bei den frühen Übergängen in der Bildungskarriere. SIMKUS und ANDORKA begründen dies mit der ungarischen Bildungspolitik der Nachkriegszeit, die darauf gerichtet war, die Chancen der unteren sozio-ökonomischen Klassen nach der sozialistischen Revolution zu verbessern. In einem Vergleich Ungarns mit der Tschechoslowakei berichtet MATEJU (1984), daß sich beide Länder sehr ähnlich sind. In beiden Fällen findet er eine Abnahme der herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten bei den niedrigen Schulstufen und keinen bedeutsamen Wandel des Einflusses der sozialen Herkunft auf den höheren Schultypen.

In einer philippinischen Studie haben SMITH und CHEUNG (1986) ebenfalls das MAREsche Modell zur Analyse der Bildungschancen bei einer Reihe von Geburtskohorten aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts verwendet. Sie berichten, daß sich das durchschnittliche Bildungsniveau für alle sozialen Gruppen dramatisch erhöht hat, ohne aber den Regressionseffekt der sozialen Herkunft auf die Anzahl der erreichten Schuljahre zu vermindern. Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Übergangschancen im Bildungssystem ist dabei auf den verschiedenen Stufen des Bildungssystems über die Kohorten hinweg weitgehend unverändert geblieben.

KRAUS und HODGE (1990) haben die Bildungsungleichheit von Juden in Israel untersucht, die um 1930 und 1940 geboren wurden. Sie fanden einen abnehmenden Einfluß der sozioökonomischen Merkmale des Vaters im Regressionsmodell. Bildungsübergangsmodelle im MAREschen Sinne dagegen haben eine hohe Stabilität des Herkunftseffekts für vergleichbare Kohorten gezeigt (SHAVIT/KRAUS 1990). Eine Ausnahme war allerdings die Abnahme des ethnischen Effekts beim Übergang von der Grundbildung zur sekundären Ausbildung. Die Autoren führen dies auf die Expansion der beruflichen Ausbildung zurück, die es einem zunehmenden Anteil von orientalischen Juden erlaubt, eine Ausbildung auf sekundärem Niveau zu beginnen.

Alle diese verschiedenen Studien in der Nachfolge der MAREschen Veröffentlichung berichten also über sehr unterschiedliche Folgen der Bildungsexpansion für die Veränderung der herkunftsspezifischen Bildungsungleichheit. Wie lassen sich diese Unterschiede erklären? Zum einen sind sie sicherlich auf gesellschaftliche Unterschiede und Verschiedenheiten in der Struktur der Bildungssysteme sowie der Systeme der sozialen Ungleichheit in den verschiedenen Ländern zurückzuführen. So konzentrieren sich die meisten Studien nur auf einzelne ausgewählte Länder und machen in der Regel keinen expliziten Versuch, die Rolle zu ergründen, die unterschiedliche gesellschaftliche Faktoren für den Ausbildungsprozeß spielen. Darüber hinaus gibt es auch größere methodische Unterschiede zwischen den angesprochenen Studien, die einen systematischen Vergleich der Ergebnisse außerordentlich erschweren. Vor allem wurden uneinheitliche Definitionen und Operationalisierungen zentraler Variablen verwendet, und die historischen Zeitspannen, die in die jeweiligen Analysen eingegangen sind, variieren beträchtlich. Schließlich gibt es

1 Weder GARNIERs und RAFFALOVICHs Studie noch BOTHENIUS', LOHMANS und PESCHARs Untersuchung sind mit der Methode von MARE vollkommen vergleichbar. Beide Studien betrachten die Ausbildung aber auch unter dem Gesichtspunkt des Prozesses der stufenweisen Selektion und nicht unter dem Aspekt des Resultats, als Anzahl erreichter Schuljahre.

Studien, die sich nur auf Männer beziehen, während andere sowohl Männer als auch Frauen analysiert haben.

Der vorliegende Aufsatz berichtet vor diesem Hintergrund von einem international vergleichenden Projekt, in dem die Veränderung der Bildungsungleichheit in 13 verschiedenen Ländern auf der Grundlage von sehr ähnlich angelegten Studien systematisch untersucht worden ist.² Die einbezogenen Länder spiegeln dabei eine breite Palette wichtiger Konstellationen von Hintergrundvariablen hinsichtlich industrieller Modernisierungsstufe, Kultur, politischem System, historischer Entwicklung und verschiedenen Grundtypen der Bildungssysteme wider. Die in den Vergleich einbezogenen Länder sind die Vereinigten Staaten von Amerika, die ehemalige Bundesrepublik, die Niederlande, Schweden, Großbritannien, Italien, die Schweiz, Taiwan, Japan, Polen, Ungarn, die Tschechoslowakei und Israel.

Um ein adäquates Verständnis der jeweils besonderen Struktur dieser Länder zu gewährleisten, wurde jede dieser Studien von einem oder mehreren Wissenschaftlern aus dem entsprechenden Land durchgeführt. Die meisten dieser länderspezifischen Studien stützen sich dabei auf relativ neue, jeweils national repräsentative Datenquellen, mit denen die Schicksale von aufeinander folgenden Geburtskohorten in einer relativ breiten historischen Periode verglichen werden können.³ Besonderer Wert wurde darauf gelegt, den Wandel der Bildungschancen von Geburtskohorten zu vergleichen, die vor, während und nach ausgeprägten Expansionsphasen des Bildungssystems ihre Bildungskarriere absolviert haben. Die statistischen Analysen in den verschiedenen Ländern wurden in sehr ähnlicher Weise durchgeführt, obgleich aufgrund der ausgeprägten Unterschiede zwischen den verschiedenen Ländern eine vollständige Standardisierung der Analysen vermieden wurde.⁴ So besitzt ein Teil der untersuchten Länder ein relativ streng gegliedertes Schulsystem, wie etwa Deutschland, die Schweiz oder Polen, während in anderen Ländern die Trennung zwischen den Schultypen weniger strikt ist, wie etwa in den Vereinigten Staaten von Amerika. Darüber hinaus variieren in verschiedenen Ländern wichtige Konstellationen von unabhängigen Variablen. So ist es in verschiedenen Ländern notwendig, ethnische Unterschiede statistisch zu kontrollieren, während in anderen Ländern mit hoher ethnischer Homogenität diese Variable in den Hintergrund tritt. Eine vollständige Standardisierung der Analyse hätte diese bedeutsamen Unterschiede eingeebnet und die Gefahr von Artefakten erhöht. Trotz der Berücksichtigung dieser Besonderheiten der verschiedenen Länder in der statistischen Analyse wurde bei dem vorliegenden internationalen Vergleich auf eine weitgehende Einheitlichkeit der Analysen geachtet, die eine systematische Gegenüberstellung der Ergebnisse ermöglicht.

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags versuchen wir, nicht im Detail über die einzelnen länderspezifischen Analysen zu berichten. Dies würde sicherlich den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen. Wir konzentrieren uns statt dessen vor allem auf eine zusammenfassende Darstellung des Projekts mit dem Versuch einer Systematisierung der Resultate.⁵ Dazu ist es sinnvoll, mit einer theoretischen Diskussion über die Determinanten der herkunftsspezifischen Ungleichheit sozialer

2 Dieser Aufsatz ist eine Zusammenfassung und Synthese der Ergebnisse der 13 länderspezifischen Studien, veröffentlicht in: YOSHI SHAVIT und HANS-PETER BLOSSFELD (Hrsg.): *Persistent Inequality: Changing Educational Stratification in Thirteen Countries*. Westview Press, Boulder, Colorado (im Erscheinen 1993).

3 Eine Ausnahme bildet hierbei nur die Studie über die Schweiz.

4 Eine neuere Studie von MÜLLER und KARLE (1990) vergleicht Ähnlichkeiten und Unterschiede der Bildungskarrieren in der Bundesrepublik Deutschland, Frankreich, Schweden, England/Wales, Schottland, Nordirland, der Republik Irland, Ungarn und Polen in einer hochstandardisierten Weise. Diese Untersuchung verzichtet aber darauf, die Veränderungen des Ausbildungsprozesses über die Zeit zu analysieren.

5 Eine ausführliche Darstellung aller länderspezifischen Studien ist in YOSHI SHAVIT und HANS-PETER BLOSSFELD (Hrsg.): *Persistent Inequality – Changing Educational Stratification in Thirteen Countries*, Westview Press, Boulder (Colorado) 1993 (im Erscheinen) zu finden.

Bildungschancen zu beginnen und verschiedene Hypothesen über deren historischen Wandel zu formulieren. Im Anschluß daran beschreiben wir kurz das international vergleichende Projekt und die Modelle, die bei der Analyse verwendet wurden. Schließlich stellen wir die Hauptergebnisse der Länderstudien zusammen und ziehen einige Schlußfolgerungen bezüglich der allgemeinen Beziehung zwischen der Expansion der Bildung und dem Wandel der Ungleichheit von herkunftsbezogenen Bildungschancen.

2. Theoretische Perspektiven und Hypothesen

Die zentrale Frage des international vergleichenden Projekts lautet: In welchem Ausmaß hat sich die Beziehung zwischen sozialer Herkunft und Bildungschance in den industrialisierten Ländern in den letzten Jahrzehnten verändert und warum? Zur Beantwortung dieser Frage gehen wir zunächst auf einige Hypothesen ein, die im Mittelpunkt der Debatte stehen.

Kulturelle und ökonomische Theorien der Bildungsungleichheit

In allen industrialisierten Ländern spielen Unterschiede der sozialen Herkunft eine wichtige und dauerhafte Rolle für den Bildungserfolg der Kinder. Vor allem Arbeiter- und Bauernkinder sind von jeher im Durchschnitt weit weniger gebildet als Kinder aus Familien anderer sozialer Klassen (GAMBETTA 1987). Zu den wichtigsten Erklärungen für diese Unterschiede zählen in der Literatur die *These des kulturellen Kapitals* und die *These der ökonomischen Ressourcen*. Beide Thesen betonen unterschiedliche Aspekte der Bedingungen des Aufwachsens in der Herkunftsfamilie und ergänzen einander in der Erklärung ungleicher Bildungschancen.

Die These des kulturellen Kapitals wurde vor allem von BOURDIEU und PASSERON (1964, 1977; BOURDIEU 1966) in die Diskussion eingebracht. Sie besagt, daß Schulkinder aus Familien, in denen die Eltern nur ein niedriges Bildungsniveau besitzen, sehr häufig viele derjenigen kulturellen Fertigkeiten nicht besitzen, die die Mittelschichtkinder unter normalen Umständen in der Familie erworben haben und die von der Schule in besonderem Maße honoriert werden. Diese kulturellen Ressourcen, wie etwa der Besitz bestimmter kultureller Werte und Einstellungen oder die Verfügung über bestimmte Sprachfertigkeiten oder dominante Interaktions- und Kommunikationsstile, werden deswegen von den damit bereits vertrauten Mittelschichtkindern weit schneller und besser gelernt als von Kindern, die aus bildungsferneren Schichten stammen. Die Folge ist, daß in der Schule Kinder aus bildungsfernen Schichten systematisch benachteiligt werden und Kinder aus Mittelschichtfamilien eine Bevorzugung erfahren.

Im Unterschied zur These des kulturellen Kapitals hebt BOUDON (1974) bei seiner These von den ökonomischen Ressourcen vor allem auf die materiellen Unterschiede zwischen den Herkunftsfamilien ab. Bildung kostet Geld (z. B. in Form von Schulgebühren, Ausgaben für Bücher und Unterrichtsmaterialien sowie Beförderungskosten) und ist insbesondere in den höheren Schulen und Universitäten mit indirekten Kosten verbunden, da während der Ausbildung meist auf Erwerbseinkommen aus Vollzeitberufstätigkeit verzichtet werden muß. Nach BOUDON ist deswegen zu erwarten, daß das Bildungsniveau sehr

stark von den ökonomischen Ressourcen der Herkunftsfamilie abhängig ist. Auch die Tatsache, daß heute zunehmend mehr Familien aus unteren sozialen Schichten ihre Kinder für längere Zeiträume auf höhere Schulen schicken, widerspricht dieser These nicht, denn die Unterschichtfamilien, die dies tun, müssen vergleichsweise höhere Opfer bringen und weit stärker motiviert sein als Familien, denen der Schulbesuch der Kinder ökonomisch leichter fällt (GAMBETTA 1987, S. 80). Aus beiden Thesen folgt, daß kulturelle und ökonomische Ungleichheiten zwischen Familien aus unterschiedlichen sozialen Klassen und Statusgruppen sich im Schul- und Universitätssystem in eine Ungleichheit der Bildungschancen der Kinder umsetzen. Die Frage ist allerdings, ob sich an diesem Zusammenhang durch die Bildungsexpansion langfristig etwas geändert hat oder nicht.

Theorien der Veränderung herkunftsbezogener Bildungsungleichheiten

Eine optimistische Position der Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungsungleichheit ist im Rahmen der *Modernisierungstheorie* formuliert worden. Nach TALCOTT PARSONS (1970) und DONALD TREIMAN (1970), den zwei Hauptvertretern dieser Richtung in der Soziologie, expandiert das Bildungssystem vor allem wegen der sich verändernden funktionalen Erfordernisse hochentwickelter Industriegesellschaften. Der Bildung wird insbesondere eine zunehmend wichtigere Rolle im Prozeß der Statuszuweisung zugesprochen (LENSKI 1973; TREIMAN 1970). Die These ist, daß dies auch Konsequenzen für das Bildungssystem hat und mit zunehmender Modernisierung und Expansion des Bildungssystems der Selektionsprozeß in der Schule systematisch dazu tendieren wird, meritokratischer zu werden. Die Erwartung der Modernisierungstheoretiker ist deswegen, daß der Einfluß der sozialen Herkunft auf allen Ebenen des Bildungssystems über die Generationen hinweg abnimmt.

Im Vergleich zu den Modernisierungstheoretikern beziehen die Vertreter der *These der kulturellen Reproduktion* (z. B. COLLINS 1971) eine eher pessimistische Position. Diese These besagt, daß die Bildungszertifikate in der modernen Gesellschaft dazu dienen, Mitglieder aus statusniedrigen Gruppen von begehrten Positionen in der Berufsstruktur auszuschließen. Die Bildungszertifikate werden bei Auswahl- und Allokationsprozessen am Arbeitsmarkt vor allem dazu verwendet, die Privilegien der herrschenden sozialen Gruppen aufrechtzuerhalten (BOWLES/GINTIS 1975; BOURDIEU 1973; COLLINS 1971). Bildungszertifikate spiegeln deswegen vor allem die Klassenstruktur der Gesellschaft wider und werden dazu benutzt, die Ungleichheit der Berufschancen zu legitimieren.

Die Vertreter der Reproduktionsthese erkennen allerdings an, daß es einen inhärenten Konflikt zwischen der Legitimationsfunktion der Ausbildung und ihrer Sozialisationsfunktion gibt. So stellt die Ausbildung in der Schule einerseits eine der wirkungsvollsten Methoden dar, die Kinder von unterprivilegierten sozialen Klassen in das dominante Wertesystem der Gesellschaft zu sozialisieren. Die Mitglieder der herrschenden Gruppen haben deswegen durchaus ein gewisses Eigeninteresse daran, daß das Bildungssystem expan-

diert und die Kinder aus sozialen Randgruppen der Gesellschaft oder aus der Arbeiterschicht ausreichend mit Hilfe des Schulsystems in die Gesellschaft integriert werden. Dieses Interesse trifft sich mit den Forderungen der unterprivilegierten Gruppen nach besserer Ausbildung und führt in den industrialisierten Ländern dazu, daß sich die Chance des Erwerbs einer gewissen Grundbildung weitgehend von den Unterschieden der sozialen Herkunft löst. Andererseits dürfen die privilegierten Gruppen in der Gesellschaft aber auch den Zugang der Kinder aus einfacheren Schichten zur höheren und hohen Bildung nicht öffnen, weil sonst die Legitimationsfunktion der Ausbildung im Statussystem verlorengehen würde. Die Kinder aus einfacheren sozialen Schichten werden deswegen vom Zugang zur höheren Schule mit verschiedenen Mitteln abgehalten. Vor allem dadurch, daß nicht-akademische Bildungsinstitutionen (wie etwa die berufliche Bildung) ausgebaut werden (vgl. zum Beispiel KARABEL 1972; SHAVIT 1984) oder dadurch, daß die Zugangskriterien für die höheren Schulen oder Hochschulen und Universitäten verschärft werden. Aus dieser Argumentation folgt, daß sich der Einfluß der sozialen Herkunft auf die Chance, eine höhere Bildung zu erhalten, durch eine Expansion der Bildung im Grunde nicht vermindern wird.

Die Modernisierungstheoretiker und die Vertreter der kulturellen Reproduktionsthese stimmen also darin überein, daß die Expansion der Bildung – ob als Ergebnis funktionaler Imperative der ökonomischen Modernisierung oder als Resultat des Wettbewerbs von Statusgruppen – auf den unteren Stufen des Bildungssystems zu größerer Gleichheit der Bildungschancen führen wird. Sie unterscheiden sich aber in ihrer Prognose bezüglich der Veränderung der Chancen, eine höhere Bildung zu erlangen: Die Modernisierungstheoretiker sagen auch hier einen abnehmenden Einfluß der sozialen Herkunft in der historischen Entwicklung voraus, während die Vertreter der Reproduktionsthese eine weitgehend unveränderte oder sogar noch zunehmende Bedeutung der sozialen Herkunft für den Bildungserfolg an den höheren Schulen und Universitäten erwarten.

Auf der Grundlage dieser theoretischen Positionen und auf der Basis eigener empirischer Arbeiten haben die Soziologen ADRIAN RAFTERY und MICHAEL HOUT (1990) eine noch etwas radikalere Version der Reproduktionsthese formuliert. Sie argumentieren, daß in modernen Gesellschaften die *Ungleichheit der Bildungschancen immer in maximalem Umfang aufrechterhalten* wird. Das bedeutet, daß durch die Expansion der Bildung der Einfluß der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen grundsätzlich unverändert bleibt und sich nur dann abschwächt, falls die Beteiligung der privilegierten Gruppen auf einem Bildungsniveau bereits so hoch ist, daß eine weitere Expansion der Bildung nur noch durch eine Erhöhung der Beteiligung benachteiligter Gruppen erreicht werden kann. Nach dieser Position ist die Bildungsexpansion vor allem das Ergebnis des mit dem Wandel der Berufsstruktur wachsenden Anteils privilegierter Gruppen. Solange diese Gruppe über ihre Kinder noch nicht vollkommen in den verschiedenen höheren Schulstufen integriert sind, werden sie alle Anstrengungen unterstützen, die Bildungsbeteiligung durch die Abschaffung von Ausbildungsgebühren, die Verminderung von Zulassungshürden, die Erweiterung von Kapazitäten etc. zu erhöhen. Die steigende Bildungsbeteiligung führt dabei allerdings nicht zu größerer Gleichheit der Chancen zwischen ver-

schiedenen sozialen Gruppen, da der Zuwachs bei den privilegierten, bildungsnahen Gruppen immer größer sein wird als bei den benachteiligten und bildungsfernen. Die Expansion der Bildung auf den höheren Ebenen des Bildungssystems bewirkt deswegen keine Verbesserung der Chancen benachteiligter Gruppen. RAFTERY und HOUT finden ihre These vor allem in Großbritannien (HALSEY/HEATH/RIDGE 1980) und in Irland (RAFTERY/HOUT 1990) bestätigt. Nur dann, wenn in diesen Ländern auf einem bestimmten Bildungsniveau die Beteiligung der privilegierten Gruppen weitgehend gesättigt war (d. h., wenn diese Gruppen Übergangsraten nahe bei 100 % erreicht hatten), hat die weitere Expansion der Bildung zu einer Abnahme des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Übergangswahrscheinlichkeit zwischen den Bildungsniveaus geführt.

Die Reproduktionstheorie betrachtet die Bildung als nützliches Instrument herrschender sozialer Eliten, andere soziale Klassen von begehrten Berufspositionen auszuschließen. Falls solche Eliten aber aufgrund eines gesellschaftlichen Systemwechsels durch vorher benachteiligte Gruppen ersetzt werden, ist nach diesem Ansatz zu erwarten, daß eine Öffnung des Bildungssystems für diese ehemals benachteiligten Gruppen erfolgt. Das heißt, man wird auf der Grundlage dieser Theorie davon ausgehen, daß die sozialistischen Transformationen in Mittel- und Osteuropa nach dem Ende des 2. Weltkriegs eine abschwächende Wirkung auf den Zusammenhang von sozialer Herkunft und der Chance, höhere Bildungshürden zu meistern, gehabt haben. Diese These ist, zumindest zum Teil, in Übereinstimmung mit den bisher vorliegenden empirischen Ergebnissen, wie sie beispielsweise in der Einleitung für Ungarn und die Tschechoslowakei berichtet wurden: In beiden Ländern hat zumindest bei den unteren Bildungshürden die soziale Selektivität abgenommen.

In einer Fortführung der Überlegungen der Reproduktionstheorie kann man deswegen eine *Sozialistische Transformationshypothese* formulieren. Danach würde man vermuten, daß die nach einer sozialistischen Transformation an die Macht gekommenen neuen Eliten ihre Privilegien zunehmend festigen, die Kontrolle über das Bildungssystem übernehmen und dafür Sorgen tragen, daß ihre Kinder die gewonnenen Bildungsvorteile auf Kosten anderer sozialer Gruppen behalten. Das heißt, in den späteren Perioden sozialistischer Regime müßte man nach dieser Logik wiederum einen Anstieg der Effekte der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen erwarten. Diese These wird im Rahmen des vorliegenden internationalen Vergleichs insbesondere in den Länderstudien über Ungarn und die Tschechoslowakei ausführlich diskutiert.⁶

Die Effekte der sozialen Herkunft auf die Chance, einen jeweils höheren Bildungsabschluß zu erhalten, können aber nicht nur über die Geburtsjahrgänge (d. h. die Generationen), sondern auch über die Bildungskarrieren (d. h. über den Lebenslauf) verglichen werden. Denn ein wichtiger Befund des MARRESCHEN Modells ist, daß die Effekte der sozialen Herkunft auf die Chance, einen jeweils höheren Abschluß in der Bildungskarriere zu erreichen, von Stufe zu Stufe abnehmen. Eine erste Hypothese zur Erklärung dieses Musters ist die, daß jüngere Schüler weit stärker unter dem Einfluß der Herkunftsfamilie ste-

⁶ Siehe SHAVIT und BLOSSFELD (1993).

hen als ältere. Mit zunehmendem Alter werden die Schüler und Studenten dann fähiger für sich selbst zu entscheiden, und sie werden weniger von den materiellen Bedingungen der Herkunftsfamilie abhängig sein – insbesondere in Ländern, in denen die höhere Bildung nicht mit hohen Kosten für die Familie verbunden ist (MÜLLER 1990, S. 9). Wir können diese Erklärung als *Lebensverlaufshypothese* bezeichnen. Eine zweite, konkurrierende Erklärung dieses Phänomens ist nicht inhaltlich, sondern methodisch fundiert. Sie besagt, daß die Kinder aus einfachen sozialen Schichten zu Beginn der Bildungskarriere mit einer sehr starken Selektion konfrontiert werden. In der Folge schaffen es nur die besten und hochmotivierten Schüler, aus diesen Schichten in die höheren Schulen zu wechseln. Für Mittel- und Oberschichtkinder sind diese Hürden dagegen relativ einfach auch für weniger leistungsstarke und motivierte Kinder zu nehmen. Damit ergibt sich von Stufe zu Stufe eine unterschiedliche schichtspezifische Zusammensetzung und in der Folge eine Abnahme des statistischen Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und den individuellen Merkmalen wie schulischer Leistungsfähigkeit oder Motivation, die den Bildungserfolg mitbestimmen. Ist man nicht in der Lage, die Variablen wie Motivation oder Leistungsorientierung in einer statistischen Analyse mit einzubeziehen, dann führt dies dazu, daß der Effekt der sozialen Herkunft von Bildungshürde zu Bildungshürde scheinbar abnimmt, weil der sich indirekt über die Schulleistung und die Motivation auf den Bildungserfolg vermittelnde Teil kleiner wird (MARE 1981). Diese Hypothese bezeichnen wir als *statistische Selektionshypothese*.

Die Lebensverlaufshypothese und die statistische Selektionshypothese können in der vorliegenden internationalen Vergleichsstudie zwar nicht direkt gegeneinander getestet werden, da wir nicht auf die Leistungsorientierung und Motivation der Schüler auf den verschiedenen Schulstufen zugreifen können. Wir können sie aber indirekt untersuchen, da beide zu verschiedenen Vorhersagen bezüglich der Veränderung der stufenbezogenen Einflüsse der sozialen Herkunft *über die Kohorten hinweg* führen. Nach der *Lebensverlaufshypothese* ist zu erwarten, daß eine universelle Expansion der Grundbildung und der Ausbildung im unteren Bereich der Bildungspyramide zu einer Abnahme des Effekts der sozialen Herkunft auf die frühen Selektionsprozesse führt, *ohne daß sich die Effekte der sozialen Herkunft bei den höheren Übergängen über die Kohorten hinweg deutlich ändern* werden. Denn die Abnahme des Effekts der sozialen Herkunft von Stufe zu Stufe ergibt sich nach dieser These aus der zunehmend geringer werdenden Bedeutung der Herkunftsfamilie für die Bildungsentscheidung im Lebensverlauf. Eine Expansion der einfachen und mittleren Abschlüsse für Unterschichtkinder bedeutet deswegen nicht nur, daß frühe Selektionshürden reduziert werden, sondern auch, daß wegen des geringeren, und über die Kohorten hinweg konstanten, Einflusses der Herkunftsfamilie bei den späteren Bildungsübergängen sich die Chancen für die unteren sozialen Schichten über die Kohorten hinweg insgesamt verbessern. Nach der *statistischen Selektionshypothese* ist hingegen zu erwarten, daß eine universelle Expansion der Grundbildung und der Abschlüsse der unteren Sekundarstufe zwar ebenfalls zu einer Abnahme des Effekts der sozialen Herkunft auf dieser Ebene führt, *daß sich die Effekte der sozialen Herkunft dann aber bei den höheren Übergängen über die Kohorten hinweg verstärken* werden. Denn die

(statistische) Abnahme des Effekts der sozialen Herkunft von Stufe zu Stufe im Lebenslauf ergibt sich bei diesem Modell dadurch, daß die aufeinander folgenden Hürden jeweils zwar von den relativ schlechteren Mittel- und Oberschichtkindern, aber nur von den besseren Unterschichtkindern übersprungen werden können. Eine Expansion der Grundbildung und der mittleren Abschlüsse auch für weniger leistungsstarke und motivierte Kinder aus den einfacheren sozialen Schichten bedeutet deswegen, daß der Effekt der sozialen Herkunft von Kohorte zu Kohorte zunehmen muß, da sich der indirekt über die Schulleistung und Motivation auf den Bildungserfolg vermittelnde Effekt erhöht.

Zusammenfassend können wir also bezüglich der Veränderung der Effekte der sozialen Herkunft auf die Übergangschancen im Bildungssystem die folgenden sechs Hypothesen formulieren:

1. *Die Modernisierungshypothese:* Die Effekte der sozialen Herkunft nehmen bei allen Bildungsübergängen über die Geburtsjahrgänge hinweg ab.
2. *Die Reproduktionshypothese:* Über die Geburtsjahrgänge hinweg nehmen die Effekte der sozialen Herkunft bei frühen Bildungsübergängen im Lebenslauf ab, nicht aber bei den späteren.
3. *Die Hypothese der Aufrechterhaltung der Ungleichheit der Bildungschancen im maximalen Umfang:* Die Effekte der sozialen Herkunft über die Geburtsjahrgänge hinweg werden nur bei denjenigen Bildungsübergängen abnehmen, bei denen die Beteiligung der privilegierten sozialen Schichten und Klassen bereits weitgehend gesättigt (d. h. nahe bei 100 %) ist.
4. *Die Sozialistische Transformationshypothese:* Nach sozialistischen Umwälzungen in der Gesellschaft nehmen die Effekte der sozialen Herkunft über die Geburtsjahrgänge zunächst ab und, nach der Etablierung neuer Eliten, wieder zu.
5. *Die Lebensverlaufshypothese:* Die Effekte der sozialen Herkunft nehmen im Lebenslauf von Bildungsstufe zu Bildungsstufe ab. Falls es eine Abnahme der sozialen Selektivität im unteren Teil der Bildungspyramide über die Kohorten hinweg gibt, dann sind die Effekte der sozialen Herkunft über die Kohorten hinweg bei den späteren Bildungsübergängen weitgehend stabil.
6. *Die statistische Selektionshypothese:* Die Effekte der sozialen Herkunft nehmen im Lebenslauf von den frühen zu den späten Bildungsübergängen ab. Falls es eine Abnahme der sozialen Selektivität im unteren Teil der Bildungspyramide über die Kohorten hinweg gibt, dann wachsen die Effekte der sozialen Herkunft über die Kohorten hinweg bei den höheren Bildungsübergängen an.

3. *Das international vergleichende Projekt:* *Untersuchte Länder und Methode*

Die Länder

In die international vergleichende Studie, über die hier berichtet wird, wurden 13 Länder einbezogen. Diese können nach ihrer wirtschaftlichen Verfassung und nach ihrer kulturellen Grundorientierung in drei Hauptgruppen eingeteilt werden: (1) *Westlich kapitalistische Länder:* die

Vereinigten Staaten von Amerika, die ehemalige Bundesrepublik, Großbritannien, Italien, die Schweiz, die Niederlande, Schweden und Israel; (2) *Nicht-westlich kapitalistische Länder*: Japan und Taiwan; und (3) *Westlich sozialistische Länder*: Polen, Ungarn und die Tschechoslowakei.

Diese Länder können nicht nur als eine gute Auswahl verschiedener Typen industrialisierter Länder betrachtet werden, sondern sie repräsentieren auch sehr unterschiedliche Bedingungen hinsichtlich:

- (1) Niveau und Geschwindigkeit der Industrialisierung (im Vergleich von Großbritannien, Taiwan und Schweden zum Beispiel);
- (2) der Grundstruktur politischer Systeme (Demokratien, ehemalige sozialistische Staaten, andere undemokratische Regime);
- (3) des distributiven Systems sozialer Ungleichheit (marktwirtschaftlich versus bürokratisch, ethnisch versus klassenspezifisch);
- (4) der generellen Organisationsform des Bildungssystems (landesweite zentralisierte Systeme in den meisten Ländern, dezentralisiert in den Vereinigten Staaten von Amerika, bundesländerspezifisch in Deutschland oder kantonspezifisch in der Schweiz);
- (5) der Beziehung zwischen verschiedenen Schullaufbahnen (stark gegliedert in den meisten Fällen, mit der Ausnahme der Vereinigten Staaten von Amerika und von Schweden);
- (6) der Bildungsbeteiligungsraten in verschiedenen Schultypen; und
- (7) der Stärke der gesellschaftlichen Orientierung am Prinzip der Chancengleichheit.

Die Auswahl dieser Länder erlaubt es deshalb, die oben formulierten Hypothesen über die Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg unter vielfältigen strukturellen Bedingungen zu untersuchen.

Methode: Partielle Standardisierung

In der Einleitung haben wir bereits darauf hingewiesen, daß den länderspezifischen Studien eine gemeinsame Vorgehensweise zugrunde liegt – ohne daß allerdings die Besonderheiten verschiedener Länder sowie die unterschiedlichen Beschränkungen der jeweils verfügbaren Datensätze vernachlässigt werden. In diesem Abschnitt wollen wir die methodischen Gemeinsamkeiten und die größeren Differenzen zwischen den Länderstudien darstellen.

Zwölf der Länderstudien verwenden national repräsentative Daten für aufeinander folgende Kohorten, die etwa zwischen 1920 und 1960 geboren wurden (vgl. Tabelle 1). In einzelnen Studien sind sogar Daten für noch ältere Geburtsjahrgänge verfügbar (z. B. für die Niederlande, Schweden oder die Vereinigten Staaten von Amerika), während in anderen Gesellschaften sich die Daten nur auf relativ junge Generationen beziehen (Großbritannien, Tschechoslowakei). Die Schweizer Studie nimmt eine gewisse Sonderstellung ein, da dort nur zwei Geburtsjahrgänge (die um 1950 und 1960 Geborenen) untersucht wurden, die ihre Bildungskarriere vor und nach einer größeren Expansion des Bildungssystems durchlaufen haben.

Der Umfang der Datensätze reicht von etwa 1000 bis 25 000 Fällen. In die meisten Studien gehen Informationen für Männer und Frauen ein. Nur in drei Studien (Taiwan, Japan und Großbritannien) sind nur Daten für Männer verfügbar gewesen.

Alle dreizehn Länderstudien untersuchen Veränderungen der Effekte der sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Herkunft auf die Anzahl der erreichten Schuljahre und die verschiedenen Bildungsübergänge über die Geburtsjahre hinweg. Die Effekte der sozialen Herkunft auf die Anzahl der erreichten Schuljahre wurden mit Hilfe der Regressionsanalyse (Kleinst-Quadrate-Schätzung) ermittelt. In allen Studien wird der Einfluß des kulturellen Kapitals der Herkunftsfamilie durch das Ausbildungsniveau des Vaters und die ökonomischen Unterschiede zwischen den Herkunftsfamilien mit Hilfe des Berufs des Vaters gemessen. In den meisten Studien wurde der Beruf dabei in einem Prestigewert auf der Grundlage der Prestigeskala von TREIMAN (1977) oder von WEGENER (1985) umgesetzt. In einigen wenigen Studien wurde der Beruf jedoch auch mit Hilfe des von ERIKSON, GOLDTHORPE und PORTOCARERO (1979) entwickelten Klassenschemas in die Analyse einbezogen. Die Ausbildung des Vaters wurde, auf der Grundlage des höchsten vom Vater erreichten Bildungsniveaus, in Schuljahren gemessen.

Die Effekte der sozialen Herkunft auf die Bildungsübergänge wurden mit einem Logitmodell geschätzt – so wie dies von MARE (1980) vorgeschlagen und ausführlich beschrieben wurde. Im Planungsstadium des vergleichenden Projekts hatten wir die Hoffnung, daß es möglich wäre, ein gemeinsames Schema von Bildungsübergängen für alle Länder anzuwenden. Der Entwurf dieses Schemas basierte auf der Unterscheidung zwischen Grundbildung, sekundärer und tertiärer Bildung. Er geht davon aus, daß man ein jeweils höheres Bildungsniveau nur dann erreichen kann,

wenn man das jeweils darunterliegende erfolgreich absolviert hat. Es wurden deswegen die folgenden *Bildungsübergänge* definiert: (a) von einer Grundbildung zu einer mittleren Stufe der Bildung (z.B. Mittlere Reife); (b) von einer mittleren Stufe der Bildung zur abgeschlossenen höheren Sekundarbildung (z.B. Abitur oder äquivalenter Ausbildungsabschluß); (c) von der abgeschlossenen höheren Sekundarbildung zum Abschluß einer tertiären Bildung (z.B. Fachhochschule oder Universität).

In den meisten Studien ist es zwar gelungen, dieses Schema anzuwenden. Es gibt aber vier Ausnahmen. In Großbritannien zum Beispiel können die Schüler und Studenten wichtige Bildungsabschlüsse auf sehr komplexen Bildungswegen erreichen, und es existieren die verschiedensten Formen der Weiterbildung. KERCKHOFF und TROTT, die Autoren der britischen Analyse, haben deswegen dafür optiert, in ihrer Analyse diese Abschlüsse zu berücksichtigen. Sie haben dazu zwei Schemata von Bildungsgängen entwickelt. Ein Schema, das die Bildungsübergänge innerhalb des regulären Bildungssystems umfaßt, und ein anderes, das sich auf die Übergänge in anderen Bildungsinstitutionen stützt. Die zwei unterschiedlichen Schemata von Bildungsübergängen führen allerdings zu denselben substantiellen Schlußfolgerungen bezüglich der hier untersuchten Forschungsfrage. In seiner Analyse von Schweden unterscheidet JONSSON in ähnlicher Weise wie KERCKHOFF und TROTT zwischen verschiedenen Übergängen im schwedischen System. In Deutschland wiederum stellt die berufliche Ausbildung eine bedeutende Alternative zum Abitur und zur Fachhochschul- und Universitätsausbildung dar. Sie spielt insbesondere eine besondere Rolle für die späteren Berufschancen (BLOSSFELD 1984). BLOSSFELD ergänzt deswegen in seiner Untersuchung des deutschen Bildungssystems die Bildungsübergänge im allgemeinbildenden System und zur Universität durch eine Analyse, die auch den Übergang zur beruflichen Ausbildung einschließt. Zu einer ähnlichen Lösung kommen auch BUCHMANN, CHARLES und SACCHI in ihrer Analyse der Schweiz, auch sie lassen Bildungsübergänge im allgemeinbildenden Schulsystem und im Rahmen der beruflichen Bildung zu.

4. *Ergebnisse des internationalen Vergleichs*

Die Ergebnisse der länderspezifischen Studien sind in den Tabellen 1 bis 3 zusammengefaßt. Tabelle 1 berichtet über die Hauptergebnisse bezüglich des Verlaufs der Bildungsexpansion in den verschiedenen industrialisierten Ländern und die Veränderungen des durchschnittlichen Bildungsniveaus über die Kohorten hinweg. Tabelle 2 stellt die Veränderungen der Effekte der Analysen der sozialen Herkunft auf die Anzahl der erreichten Schuljahre im Regressionsmodell bei aufeinander folgenden Kohorten zusammen. Der Wandel der Einflüsse der sozialen Herkunft auf die verschiedenen Bildungsübergänge im Kohortenverlauf sind schließlich in Tabelle 3 zu finden.

Muster der Bildungsexpansion

Wir beginnen unsere Darstellung der Ergebnisse mit einem Überblick darüber, wie sich die Bildungsexpansion in den verschiedenen industrialisierten Ländern vollzogen hat. Tabelle 1 zeigt, daß die Bildungsexpansion ein ubiquitäres und universelles Phänomen in allen industrialisierten Ländern ist – ob sie nun sozialistisch oder kapitalistisch, westlich oder nicht-westlich sind. Das durchschnittliche Bildungsniveau hat sich in allen diesen Ländern über die Geburtsjahrgänge hinweg beträchtlich erhöht (Spalte 2 in Tabelle 1). In allen industrialisierten Ländern ist insbesondere eine gewisse Grundbildung heute zur Selbstverständlichkeit geworden, und sogar verschiedene Abschlüsse im mittleren Bereich der Bildungspyramide sind in vielen Ländern heute durchaus die Regel für breite Massen (Spalten 3 und 4 in Tabelle 1). Das bedeutet auch,

daß sich in allen industrialisierten Ländern bei zunehmend mehr Schülern die Entscheidung über eine weitere Verlängerung der Ausbildung in spätere Altersstufen verschieben konnte. Wir werden später sehen, daß dieses Phänomen eine wichtige Implikation für die Veränderung der Bildungsungleichheit hat. In allen untersuchten Gesellschaften erfolgt allerdings die entscheidende Weichenstellung zur höheren Ausbildung noch immer im sekundären Teil des Schulsystems.

Wir wollen nun die Expansion der Bildungssysteme in den verschiedenen Ländern an Hand der Veränderung des Anteils der Kohortenmitglieder beurteilen, die sich an den jeweiligen Teilsystemen beteiligt haben. Danach ist die Expansion der Bildung in allen Gesellschaften sehr stark im unteren Sekundarbereich gewesen, weniger ausgeprägt im mittleren und oberen Sekundarbereich und am wenigsten deutlich im tertiären Teil des Bildungssystems. In verschiedenen Ländern erhöhte sich die tertiäre Bildung über die Kohorten hinweg nur unbedeutend oder blieb sogar weitgehend unverändert (z. B. in den Niederlanden, Taiwan, Ungarn und Polen). Insgesamt kann man sagen, daß sich die Bildungssysteme im unteren Teil stark geöffnet haben, daß aber die jeweils darüber liegenden höheren Ebenen dann nicht schnell genug erweitert wurden. Daß heißt, daß die jeweils höheren Teile des Bildungssystems nicht in der Lage sein konnten, die Anzahl der Qualifizierten auf den jeweils darunter liegenden Ebenen in vollem Umfang zu absorbieren. In der Folge bestehen „Flaschenhälse“ fort, die insbesondere beim Übergang von der sekundären zur tertiären Bildung ganz ausgeprägt sind.

Insgesamt scheint es so zu sein, als ob es ein unausgesprochenes, aber einheitliches Muster der Bildungsexpansionspolitik in den industrialisierten Ländern geben würde. Bildungssysteme werden schrittweise von unten nach oben geöffnet. In diesem Prozeß können aufeinanderfolgende Geburtsjahrgänge ihre Chancen, jeweils ein Stück weiter in der Bildungshierarchie zu gelangen, verbessern. Die höheren und höchsten Bildungsniveaus bleiben dabei allerdings weitgehend exklusiv. Dieses generelle Muster spricht eher für die Reproduktionstheorie als für die Modernisierungstheorie. Die Reproduktionstheorie argumentiert, daß eine fortwährende Beschränkung der Zahl der Absolventen mit höheren Bildungsabschlüssen notwendig sei, um die Zahl der Kandidaten zu begrenzen, die sich um prestigeträchtige Positionen im Beschäftigungssystem bewerben können. Die Bildung kann so zur Legitimation der Ungleichheit der Berufschancen in modernen Gesellschaften dienen.

In verschiedenen Ländern (wie etwa der Bundesrepublik, der Schweiz, Schweden, Polen sowie für Juden in Israel; vgl. SHAVIT 1990) wurde das oben beschriebene Muster der Expansion der Bildung im allgemeinbildenden System auch noch von einer starken Expansion der beruflichen Bildung begleitet. In der Regel bildet diese dann eine Alternative zur höheren Schulbildung oder zur universitären Ausbildung. In den meisten Fällen ist die berufliche Ausbildung mit einer relativ qualifizierten Beschäftigung verbunden. Sie wird vor allem von Kindern aus der Arbeiterklasse und anderen einfachen Schichten gewählt, da sie einen besonders raschen Zugang zu Berufen im mittleren Bereich der Berufspyramide eröffnet. Im Sinne der Reproduktionstheorie könnte man deswegen argumentieren, daß die Expansion der beruflichen Bildung der Gesellschaft eine relativ konfliktfreie Möglichkeit gibt, einen größeren Teil der

Tabelle 1: Trends der Bildungsexpansion in dreizehn industrialisierten Ländern

Land	Kohorte	Veränderung des Bildungs- niveaus	Expansion der Bildungsstufen			Veränderungen der Benachteiligung der Frauen
			Grundbildung	Untere Sekun- darstufe	Obere Sekun- darstufe	
Westlich kapitalistisch:						
USA	1910–1964	++	universell	++	++	–
Deutschland	1916–1965	++	universell	++	+	–
Niederlande	1891–1960	++	universell	++	+	–
Schweden	1902–1967	++	universell	++	+	–
Großbritannien	1913–1952	++	nicht unt.	++	+	nicht unt.
Italien	1920–1967	++	universell	++	++	–
Schweiz	1950, 1960	+	universell	+	+	–
Israel	1900–1970	++	universell	++	++	–
Nicht-westlich kapitalistisch:						
Taiwan	1920–1968	++	universell	++	+	nicht unt.
Japan	1905–1955	++	universell	++	++	nicht unt.
Westlich sozialistisch:						
Tschecho- slowakei	1918–1957	++	universell	++	+	–
Ungarn	1910–1960	++	universell	–+	–+	–
Polen	1912–1969	++	universell	++	+	–
++	ausgeprägte Expansion der höheren Bildungsabschlüsse bzw. der -beteiligung;					
+	mäßige Expansion der Bildungsbeteiligung;					
0	keine oder nur geringfügige Expansion der Bildungsbeteiligung;					
–	ausgeprägte Abnahme;					
–+	Abnahme und dann Zunahme der Bildungsbeteiligung;					
universell	hat im entsprechenden Land allgemeine oder nahezu allgemeine Verbreitung gefunden;					
nicht unt.	konnte nicht untersucht werden.					

Kinder aus unteren sozialen Schichten auf einer mittleren Ebene des Bildungssystems zu absorbieren, ohne die grundlegenden Interessen der privilegierten sozialen Gruppen auf den höheren Ebenen des Bildungssystems in Frage zu stellen (SHAVIT 1989).

In der letzten Spalte von Tabelle 1 werden schließlich die Veränderungen der Bildungsungleichheiten zwischen Männern und Frauen dargestellt. In 10 der 13 Studien konnten die Entwicklungen für beide Geschlechter untersucht werden. Alle 10 Studien berichteten über eine beeindruckende Reduktion der Qualifikationsunterschiede von Männern und Frauen. In einigen Ländern (z. B. in den Vereinigten Staaten von Amerika, Deutschland, Ungarn und Polen) ist der Anteil der Frauen in den höheren Schulen bei den jüngeren Geburtsjahrgängen sogar höher geworden als der der Männer. Das zeigt, daß insbesondere die Frauen von der Bildungsexpansion in den industrialisierten Ländern profitiert haben.

Herkunftsbezogene Ungleichheiten des Bildungsniveaus

Vor dem Hintergrund des langfristigen Bildungsexpansionsprozesses in den industrialisierten Ländern würde man erwarten, daß die Ungleichheit der Bildung zwischen den sozialen Klassen zurückgegangen ist. Es wurde deswegen im vorliegenden Projekt für jedes Land das traditionelle Regressionsmodell geschätzt, in dem die Anzahl der erreichten Schuljahre mit den Indikatoren der sozialen Herkunft in Beziehung gesetzt werden. Die Tabelle 2 berichtet, ob sich diese Art der Bildungsungleichheit in den verschiedenen Ländern über aufeinander folgende Kohorten hinweg gewandelt hat. In dieser Tabelle kann man ablesen, daß in zwei Ländern (Schweden und die Niederlande) sowohl der Effekt der Bildung des Vaters als auch der des Berufs des Vaters über die Generationen hinweg abgenommen haben. In sechs Ländern zeigte sich keine bedeutende Veränderung des Effekts dieser beiden Herkunftsvariablen (Deutschland, Großbritannien, Schweiz, Ungarn, Polen und Israel) im Kohortenverlauf. Die restlichen fünf Länder weisen schließlich uneinheitliche Tendenzen auf: eine Abnahme des Effekts einer Herkunftsvariable und Konstanz oder Zuwachs des Effekts der anderen (Vereinigte Staaten von Amerika, Italien, Taiwan, Japan und die Tschechoslowakei). Besonders erwähnenswert ist an dieser Stelle, daß die Studie über die Tschechoslowakei eine Abnahme des Effekts der Bildung des Vaters auf die Anzahl der erreichten Schuljahre für diejenigen Kohorten berichtet, die unmittelbar nach Einführung der sozialistischen Reformen das Schulsystem durchliefen. Spätere Geburtsjahrgänge zeigen dann aber eine Zunahme dieses Effekts. Man kann dies als einen Hinweis für die Richtigkeit der sozialistischen Transformationshypothese bezeichnen.

Insgesamt kann man also sagen, daß es zwar einen einheitlichen Trend der Bildungsexpansion in den industrialisierten Ländern gibt, daß aber das Ergebnis dieser Entwicklung für die herkunftsbezogene Ungleichheit des Ausbildungsniveaus sehr unterschiedlich ist. Mit der Ausnahme von Schweden und der Niederlande zeigen die Länderstudien keine konsistente Abnahme des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungsniveau. Insgesamt ist bei

Tabelle 2: Veränderung des Zusammenhangs von Bildungsniveau und sozialer Herkunft			
Land	Veränderungen der herkunftsbezogenen Variablen		
	Bildung des Vaters	Beruf des Vaters	Zusätzliche Variablen
<i>Westlich kapitalistisch:</i>			
USA	0	–	Bildung d. Mutter (–) Landw. (–)
Deutschland	0	0	–keine–
Niederlande	–	–	–keine–
Schweden	–	–	Gemeindegröße (–)
Großbritannien	0	0	–keine–
Italien	–	+	–keine–
Schweiz	0	0	–keine–
Israel	0	0	Landw. (–)
<i>Nicht-westlich kapitalistisch:</i>			
Taiwan	–	0	Bildung d. Mutter (0) Landw. (0) Ethnizität (–) Stadteinfluß (–)
Japan	–	0	–keine–
<i>Westlich sozialistisch:</i>			
Tschechoslowakei	–/+	0	–keine–
Ungarn	0	0	–keine–
Polen	0	0	–keine–
+ zunehmende Abhängigkeit von der sozialen Herkunft; 0 keine Veränderung des Zusammenhangs mit der sozialen Herkunft; – abnehmender Einfluß der sozialen Herkunft; –/+ zuerst abnehmender dann wieder zunehmender Einfluß der sozialen Herkunft; Landw. Herkunftsfamilie aus der Landwirtschaft.			

den verschiedenen Ländern die Stabilität des Effekts des Berufs des Vaters verbreiteter als die der Bildung des Vaters. Das spricht für die besondere Bedeutung ökonomischer Faktoren für die herkunftsbezogene Ungleichheit der Ausbildung.

Bildungsübergänge: Stabilität mit zwei Ausnahmen

Wie in der Einleitung bereits ausführlich dargestellt, ist es aber insgesamt schwierig, Kohortendifferenzen der Regressionseffekte der sozialen Herkunft auf das Bildungsniveau sinnvoll zu interpretieren, da diese Effekte zwei unterschiedliche Prozesse miteinander vermischen: (1) die Veränderung der Anteile von Schülern, die sich von Generation zu Generation auf unterschied-

Tabelle 3: Veränderung der Abhängigkeit der Bildungsübergänge von der sozialen Herkunft				
Land	Stärke des Effekts der sozialen Herkunft im Lebenslauf	Veränderung des Effekts der sozialen Herkunft über die Kohorten hinweg auf die Chance zum Übergang auf dem		
		Einfachen Niveau	Mittleren Niveau	Höheren Niveau
Westlich kapitalistisch:				
USA	abnehmend ¹⁾	0	+	0
Deutschland	abnehmend	0	0	nw
Niederlande	abnehmend	–	–	nw
Schweden	abnehmend	–	–	nw
Großbritannien	abnehmend	0	0	0
Italien	abnehmend	0	0	0
Schweiz	inkonsistent	–	–	+
Israel	abnehmend	0	0	0
Nicht-westlich kapitalistisch:				
Taiwan	abnehmend ²⁾	0	0	0
Japan	abnehmend	0	0	0
Westlich sozialistisch:				
Tschechoslowakei	abnehmend	0	0	0
Ungarn	abnehmend	0	0	0
Polen	abnehmend	0	0	0
<p>+ zunehmende Abhängigkeit über die Kohorten hinweg; 0 keine Veränderung über die Kohorten hinweg; – abnehmende Wirkung über die Kohorten hinweg; nw nicht wichtig, weil der Effekt nicht signifikant ist.</p> <p>1) Es gibt allerdings einen stärkeren Effekt des Berufs des Vaters auf der höchsten Ebene. 2) Die Effekte zeigen ein gewisses nicht-monotones Muster zu Beginn.</p>				

lichen Bildungsstufen beteiligen können, und (2) Veränderungen zwischen der sozialen Herkunft und den Chancen, die jeweils nächste Stufe zu erreichen (MARE 1980). Der erste Prozeß wird durch die strukturelle Expansion des Bildungssystems bestimmt, während der zweite die sozialen und institutionellen Arrangements widerspiegelt, die die Bildungsselektion von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten steuern. In Tabelle 3 sind für die verschiedenen Länder deswegen die Veränderungen der Logiteffekte der sozialen Herkunft auf die wichtigsten Bildungsübergänge zusammengestellt.

a) Veränderung im Lebenslauf

Wir haben oben bereits darauf hingewiesen, daß in allen vorhergehenden Studien, die das MAREsche Modell verwendet haben, die Effekte der sozialen Herkunft für jede Kohorte im Bildungsverlauf abnehmen. Mit Ausnahme der Schweiz sind unsere Ergebnisse in Tabelle 3 in Übereinstimmung mit diesen Befunden: Die Effekte der sozialen Herkunft sind am stärksten beim ersten Bildungsübergang und nehmen für die jeweils später folgenden Übergänge in der Bildungskarriere ab. In einigen Ländern (z.B. in den Niederlanden, Schweden und Deutschland) sind die Effekte der sozialen Herkunft auf den Übergang zur tertiären Ebene so schwach, daß sie nicht mehr signifikant geworden sind. Das heißt, die soziale Selektion im Bildungssystem ist am ausgeprägtesten in den frühen Phasen der Bildungskarriere und das bedeutet, in einem frühen Lebensalter.

Bezüglich der Erklärung dieses abnehmenden Effekts der sozialen Herkunft im Laufe der Bildungskarriere haben wir zwei Hypothesen formuliert: die statistische Selektionshypothese und die Lebensverlaufshypothese. Obwohl wir nicht in der Lage sind, diese beiden Hypothesen direkt gegeneinander zu testen, da die dazu notwendigen Variablen, wie etwa die Fähigkeit der Kinder oder ihre Motivation, nicht in den verwendeten Datensätzen verfügbar sind, so können wir beide Erklärungen zumindest indirekt überprüfen. Denn eine Implikation der Selektionshypothese ist die, daß die Effekte der sozialen Herkunft über die Kohorten hinweg ansteigen werden, falls mehr und mehr Schüler aus unteren sozialen Schichten von einer Hürde zur nächsten nach oben steigen. Tabelle 3 zeigt nun aber, daß dies aufgrund unserer vergleichenden Studie nicht der Fall ist. Obwohl wir eine langfristige und starke Bildungsexpansion in allen Ländern beobachten (Tabelle 1), ist kein universeller Anstieg der Effekte der sozialen Herkunft auf den jeweils höheren Bildungsübergängen über die Kohorten hinweg festzustellen. In den meisten Ländern finden wir keine Veränderung der Logiteffekte der sozialen Herkunft auf die Bildungsübergänge, und einige Länder weisen sogar abnehmende Effekte auf.

Dies legt die Schlußfolgerung nahe, daß die Variation in den unbeobachteten Merkmalen, wie Leistungsfähigkeit oder Motivation, nicht der entscheidende Faktor für die abnehmenden Effekte der sozialen Herkunft von Stufe zu Stufe in der Bildungskarriere ist. Unser Befund spricht vielmehr gegen diese methodische Erklärung und für die Lebenslaufhypothese, nach der die Abnahme dieses Effekts mit zunehmendem Alter dadurch erklärt wird, daß die Kinder in ihren Bildungsentscheidungen zunehmend weniger – kulturell und ökonomisch – von der Herkunftsfamilie abhängig sind. Man würde deswegen vermuten, daß durch einen Aufschub der wichtigen Bildungsentscheidungen in eine spätere Altersphase die Bildungsexpansion insgesamt einen abnehmenden Effekt auf den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg über die Generationen hat.

b) Veränderung über die Generationen

Wenden wir uns deswegen den Veränderungen der Effekte der sozialen Herkunft auf die Bildungsübergänge über die Generationen hinweg zu. Wir beobachten dann allerdings in den meisten Ländern eine hohe Stabilität, auch bei den unteren Bildungsübergängen. Das heißt, es gibt im Prinzip keinen Wandel der herkunftsbezogenen Bildungschancen im Kohortenverlauf, auch nicht bei frühen Bildungsübergängen. Die zwei Ausnahmen sind die Studien über Schweden und die Niederlande, bei denen die Effekte der sozialen Herkunft bei den zwei unteren Bildungsübergängen abgenommen haben und beim oberen unverändert blieben. Hier ergibt sich dann auch insgesamt eine Verminderung der Bedeutung der sozialen Herkunft. Diese zwei Ausnahmen sind sehr bedeutsam für unsere theoretischen Schlußfolgerungen. Denn zum einen kann man auf der Grundlage dieser beiden Studien feststellen, daß in keinem der Fälle die privilegierten Klassen in ihrer Beteiligung auf diesen Ebenen bereits saturiert waren. Das heißt, beide Fälle sprechen gegen die von RAFTERY und HOUT (1990) formulierte Hypothese der Aufrechterhaltung der Ungleichheit der Bildungschancen in maximalem Umfang. Diese Hypothese ist insbesondere auch nicht in Übereinstimmung mit den im Rahmen des vorliegenden internationalen Vergleichs berichteten Resultaten der Studie für die Vereinigten Staaten von Amerika, die ebenfalls von RAFTERY und HOUT durchgeführt wurde. Zum anderen kann man aufgrund der schwedischen Länderanalyse sehen, daß insbesondere das schwedische Modell des Wohlfahrtsstaates, das auf die sozialen Chancen und Lebensstile *in allen Lebensbereichen der Gesellschaft* egalisierend wirkt, für die Reduktion der Effekte der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen von großer Bedeutung ist (ERIKSON 1983). JONSSON, der Autor der schwedischen Analyse, zieht deswegen die Schlußfolgerung, daß die allgemeine Egalisierung der Lebensbedingungen in Schweden die eigentliche Erklärung für die Verbesserung der Bildungschancen ist. In dem Maße, in dem die sozialen Klassen in ihren Lebensbedingungen gleicher werden, vermindern sich auch die Faktoren (z. B. kulturelle und materielle Ressourcen), die die Differenzen herkunftsspezifischer Bildungschancen produzieren. Auch in den Niederlanden hat sich nach DE GRAF und GANZEBOOM ein ähnlicher, obwohl weniger radikaler, dafür aber langfristiger Prozeß der sozialen Egalisierung vollzogen. Das heißt, die beiden abweichenden Fälle legen die Vermutung nahe, daß allgemeine wohlfahrtsstaatlich angelegte Programme der sozialen Egalisierung als Nebeneffekt auch eine Verminderung des Einflusses herkunftsbezogener Bildungsungleichheiten haben.

Auf der anderen Seite führen uns die gemeinsamen Erfahrungen der drei ehemals sozialistischen Staaten in unserem international vergleichenden Projekt (Ungarn, Polen und die Tschechoslowakei) zu einer ganz anderen Konsequenz. In allen drei Fällen gab es eine starke Expansion der Grundbildung und der Bildung auf der sekundären Ebene im Bildungssystem, so wie in den anderen der hier untersuchten Länder. Und trotzdem, entgegen der rhetorischen Verpflichtung ihrer Regime gegenüber sozialer Gleichheit und Bildungsgleichheit zeigen die Analysen eine hohe Stabilität der Bildungschancen zwischen den verschiedenen sozialen Schichten über die Generationen hinweg. Die sozialistische Transformationshypothese behauptet, daß die sozialistische

Umgestaltung der Gesellschaft mit einer anfänglichen Verbesserung der Bildungschancen unterer Schichten einhergeht, insbesondere im unteren Teil des Bildungssystems, dann aber in den späteren Dekaden wieder in stärkerer Ungleichheit mündet. Auf der Grundlage der Ergebnisse unseres internationalen Vergleichs scheint diese Version allerdings noch viel zu optimistisch zu sein. Nur in der Tschechoslowakei zeigte sich ein solches Muster, nicht aber in Polen oder in Ungarn.

Faßt man die verschiedenen Befunde der vorliegenden Länderstudien zusammen, dann muß man feststellen, daß *es nur relativ unbedeutende Veränderungen der sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Einflüsse auf die Bildungsungleichheit über die letzten 30 oder 40 Jahre* gegeben hat. Sogar in solch extremen Fällen der Industrialisierung wie etwa in Taiwan, Japan oder Italien, und vor dem Hintergrund solch grundlegender Veränderungen der Berufsstruktur, wie beispielsweise bei israelischen Arabern, bleiben die Parameter der sozialen Herkunft auf die Bildungsungleichheit weitgehend unverändert (vgl. auch SMITH und CHEUNG 1986). Dies steht in einem klaren Widerspruch zur Modernisierungsthese. Nur in Schweden und in den Niederlanden hat sich eine weitgehend widerspruchslöse Verbesserung der Bildungschancen für einfachere Schichten im Bildungssystem ergeben.

Die Effekte der Bildungsreform

Zum Abschluß wollen wir noch auf die Bedeutung der Bildungsreform für die herkunftsbezogenen Bildungschancen eingehen. In vielen der untersuchten Bildungssysteme haben sich größere strukturelle Reformen während der Untersuchungsperiode vollzogen. Am einschneidendsten waren natürlich die Veränderungen des Bildungssystems im Zuge sozialistischer Umwälzungen in Ost- und Zentraleuropa. Aber größere strukturelle Reformen des Bildungssystems wurden auch in Großbritannien im Jahre 1944, in Schweden während der frühen 60er Jahre, in Japan nach dem 2. Weltkrieg, in Israel während der 60er und 70er Jahre und mit der Mammut-Reform in den Niederlanden im Jahre 1968 durchgeführt. Die Einzelheiten dieser verschiedenen Reformen sind in den einzelnen Länderkapiteln des Buches von SHAVIT und BLOSSFELD (1993) ausführlich beschrieben. Das allen diesen Studien gemeinsame Ergebnis ist allerdings, daß diese Veränderungen des Bildungssystems nicht zu einer Verminderung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg geführt haben. Sogar in den Ländern, wie Schweden und die Niederlande, die eine Abnahme des Effekts der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen berichten, kann man diesen Wandel nicht auf die strukturellen Reformen im Bildungssystem zurückführen. In Polen, wo die Bildungspolitik dazu bestimmt war, den „neuen kommunistischen Menschen“ mit technisch orientierten Qualifikationen für produktive Arbeit zu schaffen, scheint der Haupteffekt der strukturellen Bildungsreform nicht in einem Abbau herkunftsbezogener Ungleichheiten zu liegen, sondern in einer nicht geplanten Verdrängung der Männer durch Frauen in den traditionellen akademischen Ausbildungsgängen.

5. Zusammenfassung und Schlußfolgerungen

Eine Synthese der empirischen Länderstudien des Buches von SHAVIT und BLOSSFELD (1993) legt die folgenden sieben Schlußfolgerungen nahe:

1. Während frühere Studien des Wandels der Bildungsungleichheit in verschiedenen Ländern relativ unterschiedliche Ergebnisse geliefert haben, sind die Befunde im Buch von SHAVIT und BLOSSFELD (1992) viel einheitlicher. Zwei grundlegende Muster haben sich gezeigt: (1) mehr Gleichheit zwischen den verschiedenen sozio-ökonomischen Klassen und sozio-kulturellen Schichten in Schweden und in den Niederlanden und (2) weitgehende Stabilität in den anderen Ländern.
2. In allen untersuchten Ländern hat sich eine beeindruckende Bildungsexpansion in den letzten Jahrzehnten vollzogen. Diese ist unabhängig davon, ob diese Länder gerade die Schwelle zu den industrialisierten Ländern übersprungen haben, oder bereits lange zu den hochindustrialisierten Ländern zählen, ob sie kapitalistisch oder sozialistisch organisiert sind bzw. waren, oder ob es sich um westliche oder östliche Kulturen handelt. Darüber hinaus kann man sagen, daß die Bildungsexpansion nicht gleichstark auf allen Bildungsniveaus war. Vielmehr expandierten die Bildungssysteme dieser Staaten relativ rasch im unteren Bereich, weniger schnell im mittleren Teil und sehr langsam im oberen. In der Folge treffen zunehmend größere Massen von Schülern auf dem sekundären Bildungsniveau auf „Flaschenhälse“ beim Übergang zur höheren Bildung. In einigen Ländern hat sich der Anteil der tertiären Ausbildungsplätze, bei steigender Anzahl qualifizierter Kandidaten, sogar noch verkleinert. In verschiedenen Ländern (wie etwa Deutschland, der Schweiz, Polen und Israel [SHAVIT 1989]) war die Expansion des allgemeinbildenden Systems verbunden mit einer zunehmenden Differenzierung zwischen beruflicher Bildung und akademischer Ausbildung. Die Expansion der beruflichen Bildungsinstitutionen befähigte diese Systeme, wachsende Anteile von Kindern aus einfacheren Schichten in das Bildungssystem zu integrieren, ohne damit gleichzeitig den Zugang zur akademischen Ausbildung zu öffnen. Das heißt, die Bildungsexpansion führte zu einer Öffnung des Bildungssystems auf dem sekundären Niveau, ohne den exklusiven Charakter der höheren Bildung in Frage zu stellen.
3. Die Regressionsanalysen der Anzahl der erreichten Schuljahre lieferten ein uneinheitliches Bild. In zwei Ländern (Schweden und die Niederlande) haben die kulturellen und ökonomischen Herkunftseffekte abgenommen, während in sechs Ländern diese Effekte weitgehend unverändert waren. In den restlichen Ländern zeigte sich eine Abnahme mindestens einer der Effekte zusammen mit Stabilität oder Zunahme des jeweils anderen. Das heißt, die Bildungsexpansion hat nicht in konsistenter Weise den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsniveau verändert.
4. Der Effekt der sozialen Herkunft erwies sich als besonders stark zu Beginn der Bildungskarriere und hat dann von Stufe zu Stufe abgenommen (Ausnahme: die Schweiz). Das heißt, die Hauptselektion passiert in den meisten Ländern relativ früh im Bildungsverlauf. Der abnehmende Effekt der so-

zialen Herkunft im Bildungsverlauf ist zum Teil der Tatsache geschuldet, daß Bildungssysteme die Schüler nach Merkmalen (wie Motivation und Leistungsfähigkeit) auswählen, die sehr hoch mit der sozialen Herkunft korreliert sind (MARE 1980, 1981). Wichtiger noch als dieser Grund scheint allerdings die Tatsache zu sein, daß der Einfluß der Herkunftsfamilie auf die Bildungsentscheidungen der Kinder über die Bildungskarriere hinweg sowohl in kultureller als auch in ökonomischer Hinsicht abnimmt.

5. Während die Effekte der sozialen Herkunft über die Bildungskarriere hinweg von Stufe zu Stufe abnehmen, verändern sie sich über die Kohorten hinweg kaum. Es gibt bei 13 untersuchten industrialisierten Ländern nur zwei Ausnahmen von diesem Grundmuster: Schweden und die Niederlande. In diesen beiden Ländern haben die Effekte der Bildung und des Berufs des Vaters auf die unteren und mittleren Bildungsübergänge konsistent über die Generationen hinweg abgenommen und sind die Effekte dieser Einflüsse auf den höheren Ebenen unverändert geblieben. Die Autoren der niederländischen (DE GRAF und GANZEBOOM) und der schwedischen Studie (JONSSON) machen dafür vor allem die *allgemeine Politik der Angleichung der sozialen Chancen in allen Lebensbereichen* verantwortlich. In Schweden kann man durch den Wohlfahrtsstaat eine Angleichung der Lebensbedingungen der verschiedenen sozialen Schichten in relativ kurzer Zeit nachweisen, und in den Niederlanden hat sich eine langfristige Öffnung in verschiedenen Aspekten des Schichtungssystems vollzogen. Am interessantesten ist allerdings, daß die einschneidenden politischen Veränderungen in den sozialistischen Staaten keine solchen Konsequenzen hatten. Dies ist in Übereinstimmung mit der These, daß die bürokratischen Eliten sozialistischer Regime genau so effektiv in der Verfolgung ihrer Interessen sind wie die Eliten in anderen Gesellschaftsformen. Die Stabilität des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungsübergängen über die Generationen hinweg in 11 der 13 untersuchten Länder zeigt, daß die Selektion im Bildungssystem fortwährend die Kinder aus privilegierten sozialen Schichten bevorzugt. Dies ist in Übereinstimmung mit der Reproduktionsthese, daß die herrschenden sozialen Klassen in modernen Gesellschaften permanent dafür Sorge tragen, daß sich das Bildungssystem nicht so verändert, daß der Vorteil ihrer Kinder im Bildungsprozeß zunichte gemacht wird.
6. In 10 der 13 Länder waren Daten für Männer und Frauen verfügbar. In allen 10 Fällen zeigte sich bei einer Analyse, daß die geschlechtsspezifischen Ungleichheiten der Bildung drastisch abgenommen haben. In verschiedenen höheren Schultypen, vor allem in Polen, den Vereinigten Staaten von Amerika und in Deutschland, hat sich die geschlechtsspezifische Lücke, die zum Vorteil der Männer bestand, sogar umgekehrt. Damit haben in allen industrialisierten Ländern vor allem die Frauen von der Bildungsexpansion profitiert. Darüber hinaus hat sich in allen 10 Studien der Zusammenhang von Geschlecht und Bildungsübergängen vermindert. Vor allem zwei Gründe wurden in den Länderstudien für diese Abnahme verantwortlich gemacht: Mädchen werden heute weit weniger als früher in Sackgassen-Bildungsgänge gedrängt (HEYNES und BIALECKI), und die familiäre Bildungsdiskriminierung gegen die Mädchen hat vor allem in der Mittelschicht drastisch abgenommen oder ist sogar völlig verschwunden (JONSSON).

7. Schließlich scheint der Einfluß von strukturellen Bildungsreformen für die herkunftsspezifischen Bildungschancen von geringer Bedeutung zu sein. Nirgendwo haben diese Reformen die Bildungsungleichheit zwischen den sozialen Schichten reduziert. Sogar in Ländern wie Schweden oder den Niederlanden, die eine Abnahme des Effekts der sozialen Herkunft berichten, hat sich historisch die Abnahme der herkunftsbezogenen Bildungsungleichheit bereits vor dem Einsetzen der Bildungsreformen ergeben.

Die 13 untersuchten Länder stellen sehr unterschiedliche Gesellschaftstypen mit verschiedenen Bildungssystemen dar. Einige hatten ein sozialistisches System, andere sind kapitalistisch und verschiedene andere liegen mit ausgebauten Wohlfahrtsstaaten irgendwo dazwischen. Einige Länder haben sehr zentralisierte Bildungssysteme, während in anderen Schulen einer starken regionalen (Schweiz, Deutschland) oder lokalen (Vereinigte Staaten von Amerika) Kontrolle unterliegen. Die untersuchten Länder weisen auch ausgeprägte kulturelle Unterschiede auf. Trotzdem sind sich alle diese Länder, bis auf zwei Ausnahmen, bezüglich der hier untersuchten Forschungsfrage sehr ähnlich: Sie alle haben im 20. Jahrhundert eine ausgeprägte Bildungsexpansion erfahren und sie alle zeigen eine hohe Stabilität der herkunftsbezogenen Bildungschancen. Das heißt, obwohl die Bildungsbeteiligung aller sozialer Klassen auf allen Bildungsstufen angestiegen ist, bestehen relative Vorteile die mit einer privilegierten sozialen Herkunft verbunden sind, in allen, bis auf zwei, der 13 untersuchten Gesellschaften fort.

Verschiedene Leser werden überrascht sein, daß die rasche Expansion der Bildung nicht zu einer Verminderung der Unterschiede in den Bildungschancen von sozialen Klassen geführt hat. Ein Grund dafür mag sein, daß der Begriff der „Bildungschancen“ noch immer ein außerordentlich vages und unspezifiziertes Konzept in der Diskussion ist. Bildungschancen – so wie wir hier den Begriff verstehen – bedeutet die *Chance*, ein bestimmtes Bildungsniveau zu erreichen und nicht das *Bildungsniveau* selbst. Es ist ein relatives und kein absolutes Konzept. Daraus folgt, daß Gesellschaften von Geburtsjahrgang zu Geburtsjahrgang ein höheres durchschnittliches Bildungsniveau produzieren können, ohne daß sie die Bildungschancen von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten verändern. Mit anderen Worten, man kann sogar so weit gehen und sagen, daß die Bildungsexpansion die Stabilität der Ungleichheit der Bildungschancen erklärt. Denn es ist ein bekanntes Phänomen, daß eine Vergrößerung des „Kuchens“ zu einer Verminderung des Konflikts um die relative Größe der einzelnen „Kuchenstücke“ führt. Zum Beispiel sind Klassenkonflikte in der Regel ausgeprägter in den Perioden wirtschaftlichen Niedergangs als zu Zeiten ökonomischer Prosperität. In vergleichbarer Weise gibt es zwei Mechanismen, durch die die Bildungsniveaus benachteiligter Klassen verbessert werden können: (1) durch eine Expansion der Bildung, bei der sich das Bildungsniveau aller sozialen Klassen erhöht (2) und/oder durch eine Veränderung der Selektionsprozesse, die die Benachteiligung der einfacheren sozialen Schichten vermindert oder völlig abbaut. Solange das Bildungsniveau der unteren sozialen Schichten sich erhöht, solange kann eine politische Diskussion und Auseinandersetzung die Zuwächse bei den privilegierten Schichten vernachlässigen. Die Bildungsexpansion verkleinert deswegen den politischen

Druck zur Verminderung der Bildungsungleichheiten. Dies ist auch die politische Implikation der Untersuchungsergebnisse von HALSEY, HEATH und RIDGE (1980), die in der Einleitung kurz dargestellt worden ist.

SIMKUS und ANDORKA (1982) haben auf der Grundlage ihrer mit den vorliegenden Befunden weitgehend vergleichbaren empirischen Ergebnisse argumentiert, daß es zwei Wege gibt, die Ausbildung gleicher auf die sozialen Klassen zu verteilen: Erstens kann man durch den Erlass expliziter Verwaltungsvorschriften, wie etwa einer Quotenregelung (vergleichbar derjenigen, wie sie heute bei der Benachteiligung der Frauen diskutiert wird), die Bildungsmobilität der unteren sozialen Klassen bewußt von Stufe zu Stufe zu bevorzugen. Zweitens, man kann eine Schulpflicht für alle Bildungsstufen, beginnend mit der unteren, schrittweise einführen. Langfristig scheinen sich in allen industrialisierten Gesellschaften Lösungen zugunsten der schrittweisen Verlängerung der Schulpflicht politisch eher durchsetzen zu lassen als die Einführung von Quoten.

Als allgemeine Schlußfolgerung des vorliegenden internationalen Vergleichs kann man die These der Modernisierungstheorie, daß die Bildungsexpansion zu größerer Gleichheit herkunftsbezogener Bildungschancen führt, auf den Kopf stellen: Die Bildungsexpansion scheint vielmehr die fortwährende Ungleichheit herkunftsbezogener Bildungschancen erst zu erlauben.

Literatur

- ARROW, K.: Higher education as a filter. In: *Journal of Public Economics* 2 (1973), S. 83–102.
- BELL, D.: *Die nachindustrielle Gesellschaft*. Frankfurt a.M./New York 1975.
- BLAU, P.M./DUNCAN, O.D.: *The American occupational structure*. New York 1967.
- BLOSSFELD, H.-P.: *Bildungsexpansion und Berufschancen*. Frankfurt a.M. und New York 1985.
- BLOSSFELD, H.-P.: Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß – Eine Längsstudie über die Veränderung der Bildungs- und Berufschancen im Lebenslauf. Frankfurt a.M./New York 1989.
- BLOSSFELD, H.-P.: Changes in educational careers in the Federal Republic of Germany. In: *Sociology of Education* 63 (1990), S. 165–177.
- BLOSSFELD, H.-P./BECKER, R.: Arbeitsmarktprozesse zwischen öffentlichem und privatwirtschaftlichem Sektor. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 22 (1989), S. 233–247.
- BLOSSFELD, H.-P./MAYER, K. U.: Berufsstruktureller Wandel und soziale Ungleichheit – Entsteht in der Bundesrepublik Deutschland ein neues Dienstleistungsproletariat? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 43 (1991), S. 671–696.
- BOTHENIUS, B./LOHMANN, J.M./PESCHAR, J. L.: Comparing educational and occupational attainment in Hungary and the Netherlands: a LISREL approach. *Bulletin Vakgroep Methoden en Technieken*, Nr. 53 (1983), Sociologisch Instituut Groningen.
- BOUDON, R.: *Education, opportunity and social inequality*. New York 1974.
- BOURDIEU, P.: L' Ecole conservatrice. In: *Revue Francaise de Sociologie* 7 (1966), S. 325–347.
- BOURDIEU, P.: Cultural reproduction and social reproduction. In: BROWN, R. (Hg.): *Knowledge, education, and cultural change*. London 1973, S. 71–112.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J. C.: *Les Heritiers*. Paris 1964.
- BOURDIEU, D./PASSERON, J. C.: *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills 1977.
- BOWLES, S./GINTIS, H.: *Schooling in capitalist America*. New York 1976.
- COLLINS, R.: *Credential Society*. New York 1971.
- DRONKERS, J.: Have inequalities in educational opportunities changed in the Netherlands? A review of empirical evidence. In: *Netherlands Journal of Sociology* 19 (1983), S. 133–150.

- ERIKSON, R.: Changes in social mobility in industrial nations: the case of Sweden. In: *Research on Social Stratification and Mobility* 2 (1983), S. 165–195.
- ERIKSON, R./GOLDTHORPE, J. H.: Are American rates of social mobility exceptionally high? New evidence on an old issue. In: *European Sociological Review* 1 (1985), S. 1–22.
- ERIKSON, R./GOLDTHORPE, J. H./PORTOCARERO, L.: Inter generational class mobility in three Western European societies: England, France, and Sweden. In: *British Journal of Sociology* 33 (1982), S. 415–430.
- ESPING-ANDERSEN, G.: *The three worlds of welfare capitalism*. Cambridge (UK) 1990.
- FEATHERMAN, D. L./HAUSER, R. M.: Equality of schooling: trends and prospects. In: *Sociology of Education* 49 (1976), S. 99–120.
- FEATHERMAN, D. L./HAUSER, R. M.: *Opportunity and change*. New York 1978.
- FLORA, P.: Solution or source of crises? The welfare state in historical perspective. In: MOMMSEN, W. J. (Hg.): *The emergence of the welfare state in Britain and Germany*. London 1981, S. 343–389.
- FLORA, P.: *Westeuropa im Wandel*. Frankfurt a. M. und New York 1988.
- GAMBETTA, D.: *Were they pushed or did they jump?* Cambridge, London and New York 1987.
- GARNIER, M. A./RAFFALOVICH, L. E.: The evolution of equality of educational opportunity in France. In: *Sociology of Education* 57 (1984), S. 1–11.
- GOLDTHORPE, J. H.: *Employment, class and mobility: a critique of liberal and marxist theories of long-term change*. Paper for Conference on Social Change and Development. Berkeley, August 26–28, 1986, Oxford: Nuffield College, unv. Manuskript.
- HALLER, M.: *Klassenstrukturen und Mobilität in fortgeschrittenen Gesellschaften*. Frankfurt a. M. und New York 1989.
- HALSEY, A. H./HEATH, A./RIDGE, J. M.: *Origins and destinations*. Oxford 1980.
- HANDL, J.: Sex and class specific inequalities in educational opportunity in Western Germany, 1950–1982. Mannheim 1986, unv. Manuskript.
- HOUT, M./RAFFERTY, A. E.: Inequality and opportunity in Irish education, 1925–1980. Paper prepared for the meeting of the Research Committee on Stratification and Mobility. Stanford University 1989, unv. Manuskript.
- KARABEL, J.: Community colleges and social stratification. In: *Harvard Education Review* 42 (1972), S. 521–562.
- KRAUS, V./HODGE, R. W.: *Promises in the promised land: mobility and inequality in Israel*. Westpoint, CT. 1990.
- KERCKHOFF, A. C.: Stratification processes and outcomes in England and the U.S. In: *American Sociological Review* 39 (1974), S. 789–801.
- LENSKI, G.: *Macht und Privileg*. Frankfurt a. M. 1973 (Engl. 1966).
- MARE, D. R.: Social background and school continuation decisions. In: *Journal of the American Statistical Association* 75 (1980), S. 295–305.
- MARE, D. R.: Change and stability in educational stratification. In: *American Sociological Review* 46 (1981), S. 72–87.
- MATEJU, P.: *Democratization of education and the development of educational mobility in Czechoslovakia and Hungary*. Paper presented at the meeting of the ISA Research Committee on Social Stratification and Mobility. Budapest, 10.–12. September 1984.
- MEYER, J. W./RAMIREZ, F. O./RUBINSON, R./BOLI-BENNETT, J.: The world educational revolution, 1950–1970. In: *Sociology of Education* 50 (1977), S. 242–258.
- MINCER, J.: *Schooling, experience, and earnings*. New York 1974.
- MÜLLER, W.: Does education matter? Evidence from cross-national comparisons. Universität Mannheim 1990, unv. Manuskript.
- MÜLLER, W./KARLE, W.: Social selection in educational systems in Europe. Paper prepared for the meetings of the ISA Research Committee on Social Stratification and Mobility. World Congress of Sociology, Madrid, 1.–13. Juli 1990.
- MÜLLER, W./MAYER, K. U.: *Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchungen über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufsstatus*. In: *Deutscher Bildungsrat: Studien und Gutachten der Bildungskommission*, Vol. 42. Stuttgart 1976.
- PARSONS, T.: Equality and inequality in modern society, or social stratification revisited. In: LAUMANN, E. O. (Hg.): *Social stratification* 1970, S. 13–72.
- PESCHAR, J. L. (Hg.): *Social reproduction in Eastern and Western Europe. Comparative analyses on Czechoslovakia, Hungary, the Netherlands and Poland*. Department of Sociology, University of Groningen 1991.

- RAFTERY, A. E./HOUT, M.: Maximally maintained inequality: expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921–1975. Paper prepared for the meetings of the ISA Research Committee on Social Stratification and Mobility. World Congress of Sociology, Madrid, 9.–13. Juli 1990.
- SHAVIT, Y.: Tracking and ethnicity in Israel secondary education. In: *American Sociological Review* 49 (1984), S. 210–220.
- SHAVIT, Y.: Tracking and the educational spiral: Arab and Jewish educational expansion. In: *Comparative Education Review* 33 (1989), S. 261–231.
- SHAVIT, Y./BLOSSFELD, H.-P. (Hgs.): *Persistent Inequality: Changing educational stratification in thirteen countries*. Westview Press, Boulder, Colorado 1993 (im Erscheinen).
- SHAVIT, Y./KRAUS, V.: Educational transitions in Israel: a cohort analysis of change in the educational attainment process. In: *Sociology of Education* 63 (1990), S. 133–141.
- SIMKUS, A./ANDORKA, R.: Educational attainment in Hungary. In: *American Sociological Review* 47 (1982), S. 740–751.
- SMITH, H. L./CHEUNG, P. P. L.: Trends in the effects of family background on educational attainment in the Philippines. In: *American Journal of Sociology* 91 (1986), S. 1387–1408.
- SORENSEN, A. B.: The structure of allocation to open and closed positions in social structure. In: *Zeitschrift für Soziologie* 12 (1983), S. 203–224.
- SORENSEN, A. B.: Theory and methodology in social stratification. In: HIMMELSTRAND, ULF (Hg.): *The sociology of structure and action*. New York 1986, S. 69–95.
- SORENSEN, A. B./BLOSSFELD, H.-P.: Socioeconomic opportunities in Germany in the post-war period. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 8 (1989), S. 85–106.
- SPENCE, A. M.: Job market signaling. In: *Quarterly Journal of Economics* 87 (1973), S. 355–374.
- THUROW, L. C.: *Generating inequality*. New York 1978.
- TREIMAN, D.: Industrialization and social stratification. In: LAUMANN, E. O. (Hg.): *Social stratification: research and theory for the 1970s*. Indianapolis 1970, S. 207–234.
- TREIMAN, D.: *Occupational prestige in comparative perspective*. New York 1977.
- TREIMAN, D./TERRELL, K.: The process of status attainment in the U.S. and Great Britain. In: *American Journal of Sociology* 81 (1975), S. 563–583.
- VROOMAN, J. C./DRONKERS, J.: Changing educational attainment processes: some evidence from the Netherlands. In: *Sociology of Education* 59 (1986), S. 69–78.
- WEGENER, B.: Gibt es Sozialprestige? In: *Zeitschrift für Soziologie* 14 (1985), S. 209–235.

Abstract

The authors report the results of an international comparative project in which changes in educational inequality in thirteen industrialized countries were systematically analyzed. The nations included in this analysis reflect a wide range of important constellations of background variables regarding the level of industrial modernization, culture, the political system, historical development, and different basic types of school systems. The countries compared are the United States, the former Federal Republic of Germany, the Netherlands, Sweden, Great Britain, Italy, Switzerland, Taiwan, Japan, Poland, Hungary, Czechoslovakia, and Israel. The main result of the analysis is that in eleven of these thirteen extremely different countries the impact of social background on educational opportunity has hardly changed – despite the fact that the lower social strata increasingly participate in education. On the basis of these findings, the authors argue that educational expansion is in fact one of the decisive prerequisites for the continuing social inequality in educational opportunity.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Hans-Peter Blossfeld, Institut für empirische und angewandte Soziologie (EMPAS), Universität Bremen, Postfach 33 04 40, W-2800 Bremen 33.

Ph.D. Yossi Shavit, Department of Sociology and Anthropology, University of Haifa, Mount Carmel, Haifa 31999, Israel.